

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação

Currículos, avaliação, práticas pedagógicas e formação de professores

Maressa Carneiro de Melo

**ENSINO DA PROSÓDIA NOS ATOS DIRETIVOS DE ORDEM E PEDIDO PARA
FALANTES ESTRANGEIROS APRENDIZES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: uma
análise de materiais didáticos**

Diamantina

2017

Maressa Carneiro de Melo

**ENSINO DA PROSÓDIA NOS ATOS DIRETIVOS DE ORDEM E PEDIDO PARA
FALANTES ESTRANGEIROS APRENDIZES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: uma
análise de materiais didáticos**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Adriana Nascimento Bodolay

Diamantina

2017

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

M528e Melo, Maressa Carneiro de
 Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para
 falantes estrangeiros aprendizes do Português Brasileiro: uma análise
 de materiais didáticos / Maressa Carneiro de Melo. – Diamantina,
 2018.
 136 p. : il.

 Orientadora: Adriana Nascimento Bodolay

 Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação
 em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
 Mucuri. 2017.

 1. Português Brasileiro como Língua Estrangeira. 2. Prosódia.
 3. Atos diretivos de ordem. 4. Atos diretivos de pedido. I. Bodolay,
 Adriana Nascimento. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do
 Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 469

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

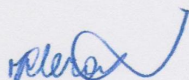
MARESSA CARNEIRO DE MELO

**ENSINO DA PROSÓDIA NOS ATOS DIRETIVOS DE ORDEM E PEDIDO
PARA FALANTES ESTRANGEIROS APRENDIZES DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO: uma análise de materiais didáticos**

Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU,
nível de MESTRADO como parte dos
requisitos para obtenção do título de
MAGISTER SCIENTIAE EM
EDUCAÇÃO

Orientador : Prof.^a Dr.^a Adriana
Nascimento Bodolay

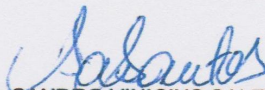
Data da aprovação : 30/10/2017



Prof. HENRIQUE RODRIGUES LEROY - UNILA



Prof.^a Dr.^a LUISA ANDRADE GOMES GODOY - UFVJM



Prof.Dr. SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS - UFVJM



Prof.^a Dr.^a ADRIANA NASCIMENTO BODOLAY - UFVJM

DIAMANTINA

Aos meus pais José Carlos e Eliana pelo
esforço, dedicação e amor incondicional.
Amarei vocês por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar presente em todos os momentos, do princípio ao fim, me capacitando e me dando forças para continuar. “Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1:9).

Aos meus pais Eliana e José Carlos, agradeço por todo o incentivo, apoio e amor. Pais zelosos que, guiados por Deus, souberam me ajudar a trilhar o caminho até aqui. Aos meus irmãos Abner e Callebe pelo carinho e auxílio em todas as horas.

Ao meu amor Rafael por entender os momentos de ausência e me ajudar a realizar mais este sonho.

Às minhas avós Anita e Clarice, pelo exemplo de mulheres que são e por todo amor e carinho por mim. Aos meus tios, tias, primos e primas pelas boas energias.

Aos meus preciosos amigos de Paracatu por estarem sempre ao meu lado mesmo quando a distância física nos separava.

Aos meus queridos amigos de Diamantina, agradeço por cada palavra de ânimo dita durante os oitos anos que vivi no Alto Jequitinhonha.

À minha orientadora prof. Dra. Adriana Nascimento Bodolay, que exerceu com maestria seu papel. Além de uma contribuidora para meu amadurecimento científico, foi responsável por me amparar emocionalmente nos momentos difíceis como uma amiga e me aconselhar como uma mãe. Agradeço por depositar em mim tanta confiança, por me mostrar o quanto sou capaz e sempre me encorajar a alçar vôos mais altos.

À Pró-reitoria de Pós-Graduação da UFVJM pelo apoio financeiro com a concessão de uma bolsa institucional que foi imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos, pelas contribuições no Exame de Qualificação e apoio durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Ms. Henrique Rodrigues Leroy, por ser fonte de inspiração na área de Português como Língua Estrangeira e pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Orlanda Santos Miranda, pela disponibilização de materiais e indicação bibliográfica, pelas valiosas contribuições no Seminário 1 e Exame de Qualificação, bem como pela amizade desde a graduação.

À Profa. Dra. Luísa Andrade Gomes Godoy, pelas orientações pedagógicas durante minha atuação como professora voluntária no NucLi-UFVJM, pela disponibilização de materiais e pelas enriquecedoras contribuições no Seminário 1.

Às Profs. Dra. Noemi Campos Freitas Vieira e Dra. Lorenza Guimarães, pelas significativas discussões no Seminário 2.

À Profa. Dra. Vivian Bernardes Margutti, por ser minha primeira incentivadora na área de Português como Língua Estrangeira, amiga e professora querida.

Aos meus ex-alunos de Português como Língua Estrangeira do NucLi-UFVJM, Ailidé, Alexandra, Angélica, José Maria, Isack, Edgard, Fidel, Manuela, Olga, Yasmine por terem me inspirado a dar início a esta pesquisa.

Ao professor Dr. Luiz Henrique Magnani e os alunos do 6º período curso de graduação em Licenciatura do Campo-UFVJM, pela incrível experiência de ser professora voluntária de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa durante o mestrado.

À minha amiga e companheira da graduação e do mestrado Layane Campos Soares, por compartilhar comigo grandes momentos, tanto de alegria, quanto de dúvidas e incertezas. Agradeço também pela cuidadosa revisão deste trabalho.

Às minhas amigas da pós-graduação Roberta, Meirelle e Cristina Timo pelas longas conversas que, muitas vezes, me acalentaram em meio ao desespero durante esses dois longos anos. Amigas da pós-graduação para a vida.

A todos os amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFVJM.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFVJM, dos quais tive oportunidade de ser aluna.

A todos os professores da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, em especial os professores do curso de Letras, que foram grandes apoiadores durante minha caminhada como aluna da graduação e pós-graduação. Sem a ajuda de cada um jamais chegaria até aqui.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem do ensino de prosódia e, principalmente, dos atos diretivos de ordem e de pedido em Português Brasileiro nas atividades de quatro materiais didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira utilizados em cursos de Português como Língua Estrangeira no Núcleo de Línguas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri até o ano de 2016. O ensino da prosódia e dos atos de ordem e de pedido se fazem relevantes para falantes estrangeiros visto que são recursos que integram o sistema linguístico (SEARLE, 1981) e neles estão impressos traços culturais do Português Brasileiro (BODOLAY, 2009). Para que o alocutário diferencie um ato diretivo de ordem do de pedido é preciso que ele esteja atento às pistas prosódicas utilizadas pelo locutor, aos papéis sociais que ocupam no contexto de comunicação e outros recursos extralinguísticos que interferem na interpretação do enunciado. Assim sendo, tais recursos são totalmente exclusivos de uma língua, segundo Marcuschi (2001) e Cruz-Ferreira (2003), tornando essenciais para a comunicação de um falante estrangeiro. Para atender o objetivo central deste estudo, utilizamos como instrumento de coleta e análise a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Como resultado principal, verificamos que tanto a prosódia quanto os atos de ordem e de pedido são pouco explorados ou até ignorados. Quando há abordagem desses aspectos da língua falada, os estilos de atividades dos materiais não utilizam os recursos orais, fazendo o uso da escrita para ensinar oralidade.

Palavras-chave: Português Brasileiro como Língua Estrangeira, Prosódia, Atos diretivos de ordem, Atos diretivos de pedido.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the approach of teaching prosody and, mainly, of order and request acts in Brazilian Portuguese in the activities of four didactic materials of Brazilian Portuguese as a foreign language used in courses of Portuguese as a foreign Language at Núcleo de Línguas of Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys up to the year 2016. The teaching of prosody and the acts of order and request becomes relevant for foreign speakers since they are resources that integrate the linguistic system (SEARLE, 1981) and in them are printed cultural traits of Brazilian Portuguese (BODOLAY, 2009). In order for the speaker to differentiate a directive act from an order to a request, he/she must be aware of the prosodic clues used by the speaker, the social roles they occupy in the context of communication and other extralinguistic resources that interfere in the interpretation of the utterance. Thus, these resources are totally unique to a language, according to Marcuschi (2001) and Cruz-Ferreira (2003), making it essential for the communication of a foreign speaker. In order to achieve the central objective of this study, we used, as a collection of data and analysis instrument, the content analysis technique of Bardin (2011). As a main result we find that both prosody and order and request acts are little explored or even ignored. When there is an approach with deals with these aspects of spoken language, the styles of the materials activities do not use oral resources, making use of writing to teach orality.

Keywords: Brazilian Portuguese as a foreign language, Prosody, Acts of order, Acts of request.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipificação dos contextos de ensino-aprendizagem do português.....	24
Figura 2 – Distanciamento do PB e PE.....	26
Figura 3 – Relato de experiência.....	36
Figura 4 – Cartaz do curso de Língua Portuguesa, Ecoturismo e Cultura do Vale do Jequitinhonha.....	37
Figura 5 – Sumário do livro <i>Bem-Vindo!</i>	47
Figura 6 – Roteiro para planejamento de cursos de línguas.....	56
Figura 7- Comparação entre a AC e a abordagem gramatical.....	57
Figura 8- Enunciado <i>Destranca a janela</i> como pedido.....	61
Figura 9- Enunciado <i>Destranca a janela</i> como ordem.....	61
Figura 10- Ícones dos MD.....	77
Figura 11- Exemplo de <i>texto escrito</i>	77
Figura 12- Exemplo de <i>texto instrucional</i>	78
Figura 13- Exemplo de <i>texto explicativo</i>	78
Figura 14- Exemplo de <i>exercício</i>	79
Figura 15- Exemplo de <i>vocabulário</i>	79
Figura 16- Exemplo de <i>tarefa</i>	80
Figura 17- Capa do <i>Bem-Vindo!</i>	84
Figura 18- Seção <i>Aprenda</i>	86
Figura 19- Exemplo de atividade da seção <i>Curiosidades</i>	86
Figura 20- Exemplo de atividade da seção <i>Estudo de</i>	87
Figura 21- Exemplo de <i>exercício</i> do <i>Bem-Vindo!</i>	88
Figura 22- Exemplo de atividade da seção <i>Psiu!</i>	88
Figura 23- Exemplo de atividade da seção <i>Gramática</i>	89
Figura 24- Exemplo de atividade da seção <i>Amplie seu vocabulário</i>	90
Figura 25- Exemplo de <i>exercício</i> do <i>Bem-Vindo!</i>	91
Figura 26- <i>Exercício</i> da unidade 17.....	95
Figura 27- Atividade de entonação de voz.....	96
Figura 28- Atividade de escrita sobre ato de pedido.....	97
Figura 29- Atividade de produção oral sobre ato de ordem.....	99
Figura 30- Capa do <i>Brasil Intercultural</i> , ciclo intermediário.....	100

Figura 31- Bloco de apresentação.....	101
Figura 32- Exemplo de exercício do Bloco 1.....	102
Figura 33- Exemplo de texto instrucional.....	103
Figura 34- Exemplo de apêndice <i>Gramatical</i>	104
Figura 35- Apêndice <i>Fonética</i>	104
Figura 36- Exercício sobre pronúncia <i>Brasil Intercultural</i>	107
Figura 37- Capa do <i>FLE</i>	109
Figura 38- Exemplo da seção <i>Ouvir e Falar</i>	111
Figura 39- Exemplo de <i>exercício</i> da seção <i>Gramática</i>	112
Figura 40- Exemplo de <i>Frases do cotidiano</i>	112
Figura 41- Exemplo de <i>Automação de verbos</i>	113
Figura 42- Exemplo de <i>exercício</i> em <i>Expressão escrita</i>	113
Figura 43- Tópico <i>Entonação ou melodia</i> dos enunciados.....	116
Figura 44- <i>Exercício</i> de entonação do PB.....	116
Figura 45- <i>Exercício</i> de ato de pedido.....	117
Figura 46- <i>Exercício</i> de ato de ordem e pedido.....	119
Figura 47- <i>Exercício</i> de pronúncia <i>Fonética para Estrangeiros</i>	121
Gráfico 1- Relação de atividades por tipo de grupo- <i>Bem-Vindo!</i>	94
Gráfico 2- Relação de atividades por tipo de grupo- <i>Brasil Intercultural</i>	106
Gráfico 3- Relação de atividades por tipo de grupo- <i>Falar... Ler... Escrever</i>	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ficha modular do tema Culturas e Viagens para C1.....	43
Tabela 2 – Condições de conteúdo proposicional, preparatória e de sinceridade de três atos diretivos; L representa o locutor, O, o ouvinte.....	64
Tabela 3- Relação entre os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa.....	68
Tabela 4 – <i>Corpus</i> de pesquisa.....	70
Tabela 5- Categorias para a primeira etapa da metodologia.....	72
Tabela 6- Verbos e expressões.....	73
Tabela 7- Siglas e habilidades.....	74
Tabela 8- Campo semântico de oralidade e oralização.....	76
Tabela 9 - <i>Corpus</i> de pesquisa.....	82
Tabela 10- Divisão do livro <i>Bem-Vindo!</i>	84
Tabela 11- Estrutura organizacional das unidades do livro <i>Bem-Vindo!</i>	85
Tabela 12- Habilidades comunicativas <i>Bem-Vindo!</i>	92
Tabela 13- Habilidade de produção oral- <i>Bem-Vindo!</i>	93
Tabela 14- Estrutura do Brasil Intercultural.....	101
Tabela 15- Habilidade de produção oral- <i>Brasil Intercultural</i>	105
Tabela 16 – Estrutura organizacional do <i>FLE- livro de exercícios</i>	110
Tabela 17- Habilidade de produção oral- <i>Falar... Ler... Escrever</i>	114
Tabela 18- Habilidade de produção oral- <i>Fonética para Estrangeiros</i>	122
Quadro 1 – Cronologia de produção de MD e LD de PLE.....	30
Quadro 2- Cronologia de produção de LD de PBLE (2008-2017).....	31
Quadro 3- Ficha de avaliação para Línguas Estrangeiras-PNLD.....	81

LISTA DE SIGLAS

AC- Abordagem Comunicativa
AF- Atos de fala
CE- Compreensão escrita (leitura)
CC- Competência Comunicativa
CCI- Competência Comunicativa Intercultural
CO- Compreensão oral
Celpe-Bras- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEFET- MG- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DCE- Divisão de Temas Educacionais
DRI- Diretoria de Relações Internacionais
EPLE- Ensino de Português Língua Estrangeira
FLE- Falar... Ler... Escrever...
IsF- Idiomas sem Fronteiras
L- Língua
LA- Língua-alvo
LE- Língua estrangeira
LD- Livro didático
LM- Língua materna
L MIN- Língua minoritária
LN- Nova língua
LO- Outra língua
LOF- Língua oficial
LP- Língua padrão
L1- Primeira língua
L2- Segunda língua
MD- Materiais didáticos
MERCOSUL- Mercado Comum do Sul
NucLi- Núcleo de Línguas
PE- Português Europeu
PEC-G- Programa de Estudantes Convênio- Graduação
PEC-PG- Programa de Estudantes Convênio- Pós-Graduação
PB- Português Brasileiro

PBLE- Português Brasileiro Língua Estrangeira

PLE- Português Língua Estrangeira

PL2- Português Segunda Língua

PE- Produção escrita

PO- Produção oral

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência

QuAREPE- Quadro de Referência para o ensino de Português Estrangeiro

SEM- Setor Educacional do MERCOSUL

TAF- Teoria dos atos de fala

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB- Universidade de Brasília

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNILA- Universidade Federal da Integração Latino-Americana

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 Português Brasileiro como Língua Estrangeira	21
<i>1.1.1 Português Língua Estrangeira, Português Segunda Língua e Português Brasileiro Língua Estrangeira.....</i>	<i>21</i>
<i>1.1.2 Breve histórico do ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira e Segunda Língua.....</i>	<i>27</i>
<i>1.1.2.1 Contexto de ensino de Português Brasileiro Língua Estrangeira na UFVJM</i>	<i>33</i>
<i>1.1.3 Orientações didáticas para o ensino de Português Língua Estrangeira.....</i>	<i>42</i>
1.2 Ensino de Língua Estrangeira	48
<i>1.2.1 Abordagem de ensino de Língua Estrangeira</i>	<i>48</i>
<i>1.2.2 Tópicos abordados em aulas de Língua Estrangeira.....</i>	<i>55</i>
1.3 Ensino de oralidade em aulas de Língua Estrangeira.....	58
<i>1.3.1 Teoria dos Atos de Fala.....</i>	<i>63</i>
<i>1.3.2 Atos de fala de ordem e de pedido no Português Brasileiro.....</i>	<i>66</i>
 2 METODOLOGIA.....	68
2.1 Tipo de pesquisa	68
2.2 O corpus: Materiais didáticos.....	69
2.3 Procedimentos de coleta e interpretação dos dados	70
 3 RESULTADOS E ANÁLISES	82
3.1 Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	83
<i>3.1.1 Resultados do Bem-Vindo!</i>	<i>90</i>
3.2 Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros- intermediário.....	100
<i>3.2.1 Resultados do Brasil Intercultural.....</i>	<i>105</i>
3.3 Falar...Ler...Escrever... Português: Um curso para estrangeiros- livro de exercícios	109
<i>3.3.1 Resultados do Falar... Ler... Escrever.....</i>	<i>114</i>
3.4 Fonética para estrangeiros.....	120
<i>3.4.1 Resultados do Fonética para Estrangeiros</i>	<i>121</i>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A.....	133

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem do ensino de prosódia dos atos diretivos de ordem e de pedido no português brasileiro¹ (PB) nas atividades de quatro materiais didáticos² (MD) de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE) utilizados em cursos livres de imersão no Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) até o ano de 2016. Propomos analisar o ensino da prosódia e dos atos diretivos de ordem e pedido nos atos diretivos de ordem e pedido no contexto de PBLE pelo fato de esses recursos fazerem parte do sistema linguístico e, portanto, serem essenciais para a comunicação, um dos objetivos para o aprendiz falante de outra língua.

O ensino da oralidade é imprescindível em cursos de idiomas, e em PBLE não é diferente. O professor deve atentar-se a inúmeros aspectos da fala comuns ao PB que são peculiares à língua, tanto no nível segmental quanto no suprasegmental. Marcuschi (2001) aponta que, no PB, a prosódia exerce grande importância na produção de sentido como, por exemplo, auxiliar o alocutário³ a diferenciar atos de fala de ordem e pedido. A não percepção desses aspectos pode provocar ruídos na comunicação do estrangeiro com o falante nativo, implicando no mal-estar do estrangeiro nessa situação.

A importância do ensino dos atos de fala de ordem e de pedido aos aprendizes estrangeiros está relacionada também com a forma que esses alunos se identificam nesse novo espaço cultural. Para compreender as diferenças entre ordem e pedido é necessário que os alunos aprendam a desenvolver a chamada competência intercultural, e a competência comunicativa, ambas facilitadoras no processo de comunicação, pois comunicar-se em uma nova língua implica conhecer o funcionamento da sua estrutura linguística, bem como sua cultura, história, peculiaridades sociais e econômicas; é viver situações próprias dessa língua (MARCUSCHI, 2001). No processo de ensino-aprendizagem de outra língua é importante abordar, além da sua gramática, aspectos culturais e comportamentais para que o aprendiz estrangeiro possa compreender o modo de vida e a forma de expressar dos falantes maternos. Isso propicia ao aluno conhecer melhor a cultura em que está se

¹ Utilizamos a mesma nomenclatura que aparece em Marcuschi (2001) e Perini (2010).

² Adotamos neste trabalho a nomenclatura de MD de forma a atender o conceito mais amplo que LD.

³ Termo usado na Teoria dos Atos de Fala para referir a pessoa a quem se destina um enunciado no processo de comunicação em oposição ao locutário.

inserindo e, conseqüentemente, o aprendiz estrangeiro poderá usar a nova língua de forma mais eficaz.

A principal motivação para a realização deste estudo tem como origem as experiências da autora desta dissertação como professora voluntária no curso de PLE no NucLi da UFVJM em uma turma de nível básico, no ano de 2015. Durante uma aula sobre expressões orais do cotidiano, os alunos conseguiam diferenciar o pedido de uma ordem apenas pela utilização da expressão *por favor*. Ao enxergar tal fato, a professora tentou explicar que há outras formas de distinguir os enunciados de ordem e de pedido em PB utilizando a entonação de voz. Entretanto, o material utilizado nas aulas não oferecia subsídios para auxiliar a professora nessa tarefa.

Na tentativa de se fazer compreender, a professora utilizou apenas enunciados oralizados, diferenciando o ato de ordem do de pedido pela entonação, mas, no momento de os aprendizes reproduzirem os enunciados, utilizavam a prosódia da sua língua materna (LM), nesse caso específico, inglês e espanhol. Dessa forma, os enunciados ficavam carregados de significado diferente do que seria se usassem a prosódia do PB e a diferença entre os atos de fala se restringiram ao uso do *por favor*.

Sobre isso, Marcuschi (2001, p. 31) salienta que, no caso da Língua Portuguesa, o uso constante da expressão *por favor* para marcar um pedido “sobrecarrega a fala de tal modo que ela se torna completamente artificial e a expressão, ao invés de polida, fica aborrecida”. No português falado em Minas Gerais, mais especificamente na região de Diamantina, o que distingue um pedido de uma ordem não está limitado ao uso do *por favor*. Assim sendo, ensinar a diferenciar uma ordem de um pedido através do *por favor* não é suficiente, pois fatores prosódicos e contextuais podem interferir na construção de sentido dos enunciados.

Meyer (2002) relata que a não utilização constante da expressão *por favor* pelos brasileiros ao declararem um pedido causa estranhamento por parte dos estrangeiros, que muitas vezes não compreendem que culturalmente substituímos a expressão pela entonação de pedido nos enunciados. A ausência do *por favor*, segundo a autora, em português, gera nos estrangeiros a impressão de que os brasileiros são mal-educados. Por outro lado, soa forçado para o brasileiro a utilização constante da expressão nos enunciados produzidos pelos aprendizes estrangeiros.

Defendemos que, para uma comunicação eficaz, os aprendizes estrangeiros necessitam apropriar-se da oralidade e da pragmática da entonação. Pensando nesse contexto, questionamos: de que forma é possível ensinar o funcionamento dos aspectos

prosódicos da língua portuguesa para estrangeiros? Ainda levando em consideração a heterogeneidade prosódica das línguas, bem como a diferença entre os atos de fala de pedido e de ordem no português brasileiro, como ensinar a diferença de entonação de atos de ordem e atos de pedido para estrangeiros? Além dessas questões: os materiais didáticos abordam essa diferenciação? Em caso positivo, de que forma?

Para ajudar outros professores nessa tarefa, julgamos ser necessária uma teoria que explique a função dos aspectos da prosódia, a relação entre locutor/alocutário e o contexto enunciativo. Por isso elegemos a Teoria dos Atos de Fala (TAF). Essa teoria se torna relevante para o ensino de PBLE, uma vez que ensinar uma língua é, ao mesmo tempo, ensinar os atos de fala que fazem parte dessa língua, facilitando assim a comunicação. Andrade (2013, p. 801) defende que a “noção de ato de fala vem auxiliar essa tarefa na medida em que orienta os alunos a conhecerem e estudarem as regras pragmáticas específicas”, no nosso caso, do PBLE.

A escolha pelo objeto de pesquisa se deu pela preocupação com a abordagem das funções comunicativas, como o uso de linguagem apropriada à situação de uso, premissa essencial também para a TAF. A Abordagem Comunicativa tem como objetivo central viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa através das “experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a LA⁴ para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47). Para a realização dessas atividades, Leffa (1988) enfatiza que os materiais utilizados devem ser autênticos⁵ e possuir diálogos com personagens em situações reais de uso da língua.

A experiência da autora desta dissertação no ensino de PBLE demonstra que compreender os aspectos prosódicos é um fator extremamente relevante na vida do estrangeiro, em contexto de imersão, pois é através desses aspectos que é possível compreender e se fazer compreendido em certos enunciados. Conhecer a prosódia da língua estudada evita a, muitas vezes errônea, associação que o estrangeiro faz do PB com a prosódia da LM.

A relevância do ensino da habilidade oral também nos chama atenção pelo fato de ser muito comum o aprendiz em cursos de PBLE focar seus estudos da língua

⁴De acordo com Crystal (2008, p.160), LA ou língua-alvo é o mesmo que língua-meta, “a língua ensinada a alunos estrangeiros”.

⁵ Um texto que não foi confeccionado com o objetivo de ensinar línguas.

apenas na gramática do PB, ignorando que no evento comunicativo a oralidade é um fator imprescindível. Outro ponto a ser considerado é o cotidiano desse aluno que está em constante contato com o PB através do seu professor, do atendente de supermercado, do amigo nativo, do garçom do restaurante, do vendedor de roupas, dentre outras situações. A partir dessa reflexão e do relato de experiência, elaboramos perguntas que movem essa pesquisa: 1) O MD trata de oralidade ou de oralização?; 2) Qual espaço é ocupado pela oralidade nos MD?; 3) A prosódia do PB é abordada sistematicamente? De que forma? e; 4) Há alguma abordagem do conteúdo de atos de ordem e de pedido? Como ocorre?

Com o objetivo de responder a tais perguntas, propomos nesta pesquisa os objetivos específicos: a) quantificar nos MD de PBLE o espaço ocupado pela oralidade; b) descrever a forma de abordagem da prosódia e o ensino da diferenciação dos atos diretivos de ordem e de pedido em PB.

A fim de responder o questionamento que move este estudo: “como ensinar a diferença de entonação de atos de ordem e atos de pedido para estrangeiros?”, selecionamos quatro materiais didáticos utilizados em cursos livres de imersão do NucLi da UFVJM a fim de analisarmos, a partir da abordagem qualiquantitativa, o espaço da oralidade e como e se ocorre a sistematização da prosódia e a diferença dos atos de ordem e de pedido do PB. Adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2011) como técnica de coleta e análise de dados.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado Fundamentação Teórica, é o capítulo que abarca as correntes teóricas que embasam esta dissertação e dividi-se em três tópicos. O primeiro tópico, *Português Brasileiro como Língua Estrangeira*, subdivide-se em três seções. A primeira seção consiste na diferenciação e conceitualização de língua, primeira língua, língua estrangeira/português língua estrangeira e segunda língua/português segunda língua, a partir dos conceitos apresentados por Almeida Filho (2005), para então definirmos a nomenclatura que é adotada no trabalho para o ensino do português falado no Brasil para estrangeiros. Na segunda seção, tratamos brevemente da história do ensino português no Brasil, através dos levantamentos realizados por Kreutz (2003), Pacheco (2006) e Almeida Filho (2012). Também narramos a relação entre a UFVJM e o ensino do PBLE. A terceira seção é dedicada à discussão sobre as orientações didáticas para o ensino da língua portuguesa no Brasil, baseando-nos documentos norteadores portugueses e do Exame Celpe-Bras.

No segundo tópico, intitulado *Ensino de Língua Estrangeira*, expomos as características da abordagem de ensino, assim como as justificativas pela escolha e também a definição dos conceitos de competência comunicativa e habilidades comunicativas sob a perspectiva da Linguística Aplicada, amparada pelos pressupostos teóricos de Canale e Swain (1980), Leffa (1988), Almeida Filho (2002, 2005) e Richards (2006). O terceiro tópico, *Ensino de oralidade em aulas de LE*, apresenta a relevância da oralidade no contexto de ensino de língua não-materna e a influência da prosódia na língua falada. Também abordaremos a teoria linguística, TAF, a partir com base em Austin (1900), Searle (1981, 1995), Vanderveken (1990) que explicará o funcionamento da língua, a partir da concepção pragmática, a qual nos auxiliará a entender como seria possível diferenciar os atos diretivos de que tratamos.

O segundo capítulo refere-se à *Metodologia* e foi dividido em três seções. Na primeira, tratamos o tipo de pesquisa a qual nos propomos a fazer, a natureza e o contexto. Na segunda seção, delimitamos e apresentamos o *corpus* da pesquisa. E na última seção, descrevemos os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como as categorias de análise utilizadas.

O capítulo terceiro foi segmentado em quatro seções. Em cada seção são apresentados os dados e a interpretação dos resultados de cada MD juntamente com a análise baseada no arcabouço teórico, buscando-se responder às perguntas de pesquisa que propomos.

O último capítulo se refere às *Considerações Finais*. Nesse capítulo, retomamos as questões que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa, os objetivos traçados, bem como a fundamentação teórica que subsidiou a discussão construída em torno do nosso objeto de pesquisa. Apresentamos as possíveis contribuições desta pesquisa para o campo da pesquisa e para o ensino do PBLE.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, apresentaremos e discutiremos a fundamentação teórica que direciona esta pesquisa. Dessa forma, organizamos este capítulo em três tópicos principais: Português Brasileiro Como Língua Estrangeira, Ensino de Língua Estrangeira e Ensino de oralidade em aulas de Língua Estrangeira.

1.1 Português Brasileiro como Língua Estrangeira

Segundo Almeida Filho (2005), o fato de a Língua Portuguesa estar entre as dez línguas mais faladas do mundo é uma das causas do crescimento da procura por aprender o português no cenário mundial nos últimos anos. Após a criação do MERCOSUL⁶ na América Latina, cresceu o ensino do português do Brasil nos países que compõem o grupo, evidenciando a importância da língua. Nos países que fazem fronteira com o Brasil, por exemplo, o ensino de português é obrigatório. De acordo com Corrêa (2013), a educação é vista pelo Setor Educativo do MERCOSUL (SEM) como a trajetória mais curta e fértil para a integração regional dos países que fazem parte do grupo. Pensando nisso, o presente tópico, composto por três subtópicos, apresenta os elementos do referencial teórico desta pesquisa, bem como a definição dos conceitos a ele aplicados.

1.1.1 Português Língua Estrangeira, Português Segunda Língua e Português Brasileiro Língua Estrangeira

Ao longo dos anos, pesquisadores vêm promovendo estudos e debates sobre o que é língua (L) e os diversos contextos de ensino e uso. Neste trabalho, julgamos

⁶ O Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL, foi criado a partir do Tratado de Assunção em 1991e, atualmente, assinado por Argentina, Brasil, Uruguai, Venezuela e Paraguai. O MERCOSUL tem por objetivo não só o aumento do comércio intrazona, mas também o estímulo ao intercâmbio com outros parceiros comerciais. Os países associados do MERCOSUL são: Bolívia (em processo de adesão ao MERCOSUL), o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004). Guiana e Suriname tornaram-se Estados Associados em 2013. Com isso, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL, seja como Estados Parte, seja como Associados. Fonte: < <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercopol>>.

essencial abordar os conceitos de primeira língua (L1), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) para o ensino de línguas e, neste caso, o ensino do português falado no Brasil. Esses conceitos nos auxiliaram na escolha da nomenclatura que utilizaremos para nos referirmos ao ensino de português brasileiro para falantes de outras línguas.

Nesse sentido, apresentamos a seguinte questão: O que é língua? Saussure (2004, p.17) afirma que língua é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Para a corrente estruturalista, língua é um fato social, estabelecida como um sistema de signos e sobre a qual os indivíduos não exercem poder.

De forma diferente, na teoria da enunciação, Benveniste (2006, p. 67) associa a língua e a sociedade ao afirmar que “a língua representa uma permanência no seio da sociedade que muda, uma constância que interliga as atividades sempre diversificadas. Ela é uma identidade em meio às diversidades individuais”. Para o autor, língua é uma interpretante da sociedade e uma máquina de produzir sentido.

Com o surgimento das teorias pragmáticas, o conceito de língua é associado aos contextos sociais e culturais de produção. Língua é tratada como “uma forma de comportamento regido por regras, compostas por uma grande complexidade. Aprender uma língua é (*inter alia*) aprender e dominar essas regras” (SEARLE, 1981, p. 21). Ou seja, a língua é estudada a partir do contexto de uso na comunicação. Isso porque, além de um conjunto de regras estruturais, língua é entendida como um conjunto de uso de marcas sociais e culturais que diferencia essa língua de todas as outras existentes. Esses conjuntos são essenciais para que um falante possa se comunicar.

A definição dada pelas teorias pragmáticas é a que nos interessa para este trabalho. Conforme preconizam essas teorias, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua é preciso considerar os aspectos estruturais juntamente com os aspectos extralinguísticos como o contexto, a prosódia, a variante linguística e o papel social dos envolvidos no ato comunicativo.

No uso de uma língua, entender somente as regras que são encontradas em compêndios gramaticais não permitem ao falante distinguir, por exemplo, que o enunciado “Fecha a porta” pode significar um ato de fala de pedido ou de uma ordem. A partir das regras de uso, essa diferença pode ser determinada por fatores como a entonação de voz, o ambiente, o nível hierárquico dos envolvidos e a intenção do falante. Portanto, o conceito que adotamos é o proveniente da corrente pragmática.

Uma vez delimitado o conceito de língua, abordaremos, a seguir, os termos língua materna ou primeira língua (LM/L1), segunda língua e língua estrangeira, a fim de entendermos de que língua trataremos neste trabalho. LM ou L1 é compreendida por Dubois *et.al.* (1997) como aquela adquirida durante o desenvolvimento da linguagem na infância. A definição vai ao encontro das ideias de Brown (1993) que afirma que a L1 é adquirida por uma criança desde a tenra idade, pois é nos seus primeiros anos de vida que ela a aprende em contato com os pais sem instrução explícita.

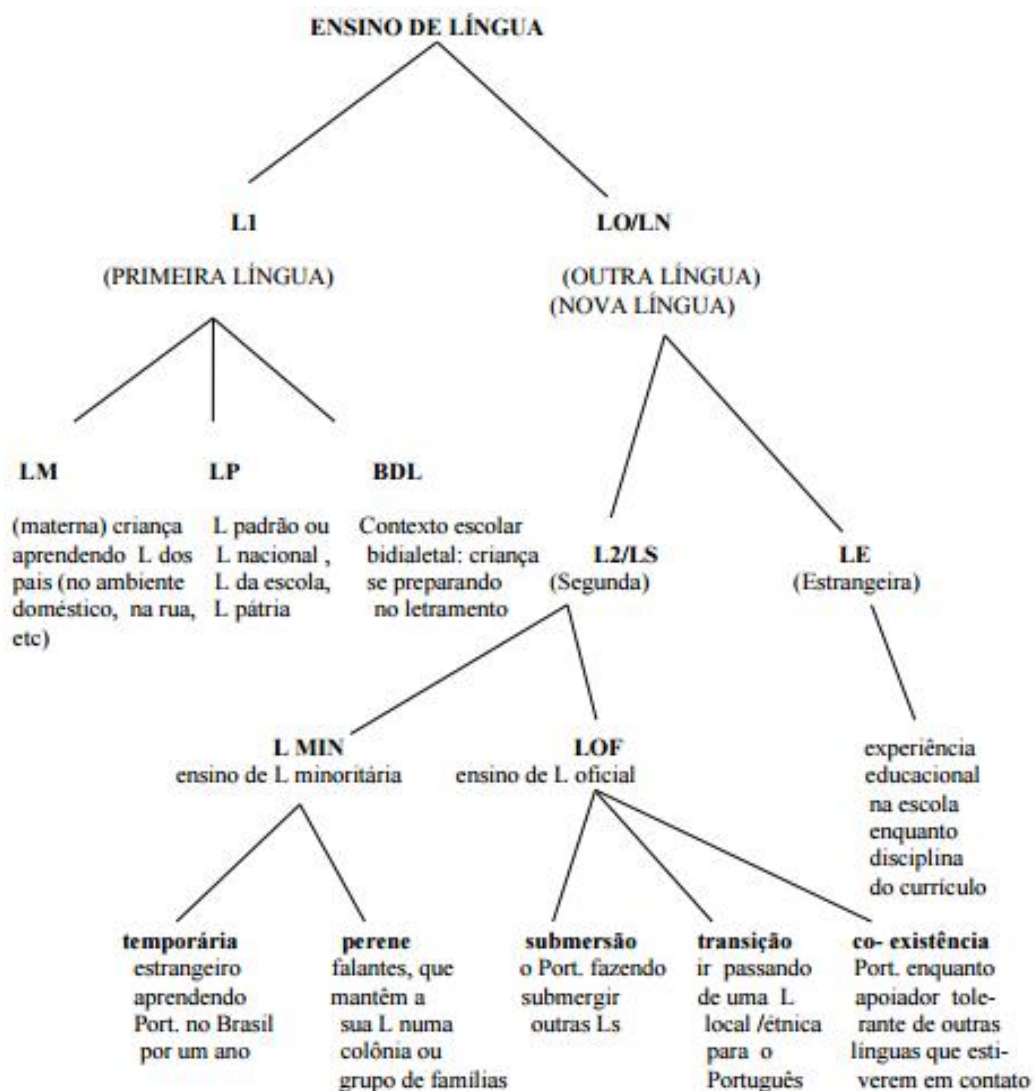
A definição usada por Almeida Filho (2005) converge com as anteriores, diferenciando-se pelo fato de tratar especificamente do contexto de ensino-aprendizagem do português. Para o autor, L1 é a língua de comunicação desde o ambiente familiar até o escolar, é a língua base. O linguista afirma que a L1 é uma das formas pelas quais se constroem as identidades social, regional e cultural, pois o autor entende que toda L1 se desenvolve através de um dialeto. Ensinar uma L1, para o autor, significaria aperfeiçoar as experiências de percepção da língua pelos aprendizes e, como exemplo, cita o reconhecimento das variantes linguísticas.

O estudo de uma nova língua pode ser ramificado em duas instâncias, segundo Almeida Filho (2005, p. 6): segunda língua ou língua estrangeira. Os conceitos de segunda língua e língua estrangeira se aproximam pelo fato de que tanto uma segunda língua quanto língua estrangeira são outras línguas/novas línguas, línguas não-maternas, mas se diferenciam no seu propósito de aprendizagem e o contexto de ensino.

Uma segunda língua (L2) é definida por Almeida Filho (2005) como o “contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente”, ou seja, “L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições”. Segunda língua, então, ocorreria em contextos diferentes: 1) um estrangeiro aprendendo o português no Brasil por um determinado período; 2) uma pessoa que possui sua língua materna e utiliza uma segunda língua para se comunicar com um grupo de familiares; 3) uma língua que não é o idioma oficial do país, mas é usada informalmente; 4) uma língua que se impõe sobre outra(s) e 5) uma língua que convive com outras.

Na figura a seguir, o autor expõe o que chama de tipificação nos contextos de ensino-aprendizagem do Português:

Figura 1- Tipificação dos contextos de ensino-aprendizagem do Português



Fonte: Almeida Filho (2005).

A partir da figura 1, podemos observar que sobre o ensino de língua, Almeida Filho (2005) aponta dois caminhos possíveis: um é o ensino de primeira língua (L1) e outro de outra língua/nova língua (LO/LN). Em L1, o autor ainda divide em outros três tipos de ensino: língua materna (LM), língua padrão (LP) e contexto escolar bidialetal (BDL).

O ensino de LO/LN é dividido em língua estrangeira e segunda língua. Almeida Filho (2005) demonstra que o ensino de segunda língua é subdividido em língua minoritária (L MIN) e língua oficial (LOF), e em ambas também há

diferenciação. Em L MIN, há uma diferença em relação ao tempo, enquanto um ensino é temporário o outro é perene.

Para Almeida Filho (2005) o ensino de LOF é ramificado em outros três tipos de ensino: submersão, transição e co-existência. Na submersão o português se sobrepõe a outra(s) línguas. A transição se refere ao processo de passar uma língua para o português. E, por fim, a co-existência é quando há o ensino do português e uma língua que convive com outra língua que estiver em contato. Nesta pesquisa interessamo-nos pelos tipos de ensino de língua estrangeira e de segunda língua.

Ensinar uma segunda língua, para Almeida Filho (2005), é criar experiências de aprendizagem que auxiliem no desenvolvimento de uma língua não-materna. O ensino de uma segunda língua se diferencia de uma língua materna pelo fato da segunda língua ser uma língua não-materna e por isso os aprendizes não dominam a L2.

A língua estrangeira, por sua vez, é definida por Almeida Filho (2005) como uma língua pertencente a outro país, e cujo estudo se apresenta como um interesse particular ou escolar do aluno. Ou seja, a língua estrangeira não se sobrepõe ou convive com outra língua, o aprendiz que se interessa em aprendê-la por algum motivo.

O contexto de ensino de uma língua estrangeira, de acordo com o autor, são os espaços educativos como a escola. Nesses ambientes, especialmente em salas de quase-imersão, é que o aluno irá estabelecer contato com a língua criando o que o autor chama de “oásis de vivência da língua-alvo”. De acordo com o autor, ensinar uma língua estrangeira envolve um local de estudo que privilegie o conhecimento e aquisição da língua em conjunto com uma abordagem ou filosofia explícita e baseada em pressupostos teóricos.

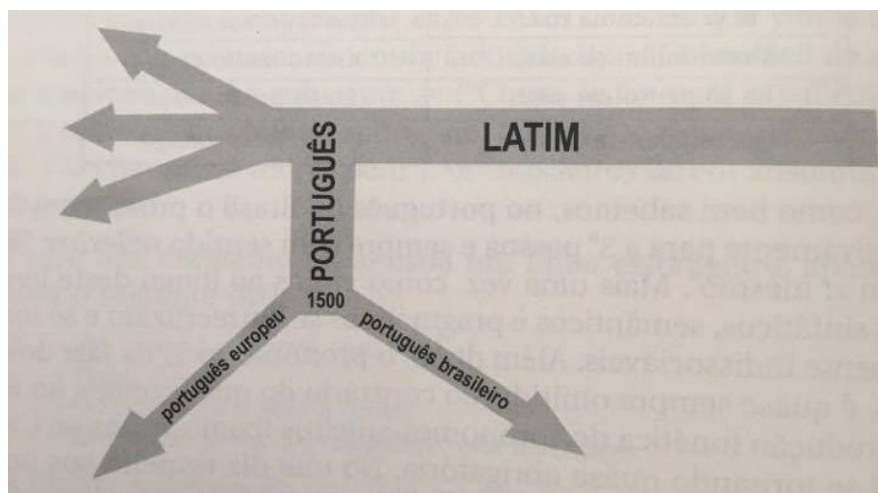
Diante do exposto, entendemos que o contexto de ensino/aprendizagem aqui abordados está relacionado com os primeiros contatos do falante estrangeiro com o Português Brasileiro⁷ (PB). Mesmo que ele esteja residindo no país (estado de imersão), entendemos que o estrangeiro ainda se encontra no processo de aquisição de conhecimento do PB.

Optamos pela nomenclatura PB com base nas diferenças entre o PB e o português europeu (PE). Bagno (2001) afirma que o português falado no Brasil não é o mesmo usado em Portugal desde a colonização. Assim, existiria apenas uma ilusão de

⁷ Utilizamos a mesma nomenclatura que aparece em Bagno (2001), Marcuschi (2001), Perini (2010) e Almeida Filho (2011).

que os dois países compartilham a mesma língua pelas semelhanças morfológicas e um léxico aparentemente comum. Segundo o autor, as duas línguas possuem diferenças semânticas e pragmáticas que interferem na escolha lexical e sintática, modificando assim as intenções de uso em cada língua. Bagno (2001, p. 172) acrescenta ainda que a tendência seja de que, com o passar dos anos essas, diferenças estruturais fiquem cada vez mais acentuadas, como exemplifica a figura abaixo usada pelo autor:

Figura 2- Distanciamento do PB e o PE



Fonte: Bagno (2001, p. 172).

Seguindo o mesmo pensamento de Bagno (2001), Barbosa e Albano (2004) apontam que o PB é, em vários aspectos, distinto do PE sob a visão da Fonética. Os autores gravaram uma informante do sexo feminino falante nativa de PB e outra falante nativa do português europeu lendo o mesmo texto (adaptado para cada língua). Ao realizar a comparação foi constatado que, além da diferença morfológica e lexical⁸ do texto lido, há diferenças sonoras na pronúncia de consoantes e vogais, como também da prosódia.

Bagno (2001) defende o reconhecimento das diferenças entre o PB e PE. Esse reconhecimento resultaria em um ensino do PB “mais democrático e realista, deixando para trás o peso da carga colonial” (BAGNO, 2001, p. 173). Para Bagno (2001), adotar o nome PB é assumir, também, que as duas culturas diferem, assumindo-se uma identidade nacional brasileira.

⁸ Ex: no PE: capa, em PB: casaco.

Portanto, adotamos a nomenclatura Português Brasileiro Língua Estrangeira (PBLE) para nos referirmos ao ensino/aprendizagem do PB para estrangeiros. Para compreendermos melhor do contexto PBLE tratado neste trabalho, é preciso antes entender como iniciou o ensino do PB como LE ou L2 no país. Tratar desse assunto contribui para construir o objeto de estudo do PBLE na UFVJM, os materiais didáticos.

1.1.2 Breve histórico do ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira e Segunda Língua

Na seção anterior, definimos os termos língua estrangeira e segunda língua a fim de percebermos a diferença entre eles e delimitamos o alcance desta pesquisa. Neste subseção, observaremos que os termos nem sempre são empregados nessa distinção na história do ensino de PBLE. Nessa perspectiva, o PB é considerado uma outra língua ou nova língua, uma língua não-materna que pode ser a língua estrangeira ou segunda língua do aprendiz estrangeiro que está no Brasil. Aqui usamos as nomenclaturas Português Língua Estrangeira (PLE) e/ou Português Segunda Língua (PL2) para nos referirmos ao PB como língua não-materna, pois são as nomenclaturas utilizadas pelos autores que abordam o percurso dessa área no país.

A história do PB inicia-se com a chegada dos portugueses na costa brasileira. Nesse momento, houve os primeiros contatos entre a Língua Portuguesa com as línguas nativas faladas pelos índios. Pelas cartas encaminhadas à Corte Portuguesa por Caminha, de acordo com Almeida Filho (2012), no primeiro momento, os portugueses aprenderam as línguas nativas por imersão com os indígenas para manter o diálogo entre os dois mundos.

Almeida Filho (2012) afirma que após esse primeiro contato, ocorreu a chegada dos padres jesuítas às terras brasileiras e com eles a fundação dos primeiros colégios de ensino do português a partir de 1550. Os jovens habitantes eram ensinados a falar, ler e escrever na língua portuguesa por variados tipos de professores. O autor relata que no território baiano, por exemplo, os professores dos índios eram meninos de rua trazidos de Portugal, como também os padres que se dedicavam a aprender a gramática das línguas indígenas para auxiliar no ensino do português. Nesse contexto, notamos que havia o ensino de português como língua estrangeira.

Com o passar das gerações, a maior parte das línguas nativas foram extintas ou restritas às poucas tribos indígenas que restaram em todo o território brasileiro. O

português originado em Portugal deixou de ser uma LE, como também uma L2 para os habitantes da Colônia. Ao português foram incorporados traços linguísticos e vocábulos das línguas brasileiras formando parte do que chamamos hoje de Português Brasileiro, atual língua materna do Brasil (BAGNO, 2001).

Após o processo de enraizamento do PB, os primeiros dados de ensino de Português como LE/L2 são datados, segundo Pacheco (2006), de meados dos anos 1901 com produções independentes de professores de uma escola alemã. A autora relata que tais materiais foram praticamente extintos pela ausência de preocupação em preservar o acervo.

Em 1920, com a chegada dos imigrantes italianos, poloneses e japoneses ao Brasil, houve interesse por parte desses imigrantes em educar seus filhos. Na época, o país tinha déficit de escolas públicas tornando difícil a recepção dos estrangeiros nas instituições. Por essa razão, o governo incentivou a criação de escolas étnicas pelas comunidades para atender a demanda, conforme Kreutz (2003). Algumas dessas escolas ofereciam o ensino do português, além da língua materna. Houve, então, um intenso incentivo para a produção de livros didáticos (LD) para auxiliar o ensino de português. Kreutz (2003) cita LD confeccionados por poloneses para suas escolas como: *Manual para as escolas polonesas no Brasil* e *Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil*.

A partir de 1930, de acordo com Pacheco (2006), o governo brasileiro movido pelo processo de nacionalização e institucionalização da Língua Portuguesa, abriu escolas públicas junto às escolas dos estrangeiros e aboliu o ensino e a circulação de textos em língua estrangeira em todo o país. O governo ainda tornou obrigatório o ensino de português como língua nativa, exigiu a contratação de brasileiros para gerir as escolas e incluiu disciplinas como História e Geografia do Brasil nos currículos.

O ensino do PB como LE enfrentava muitas dificuldades pela escassez de manuais nos anos 1940. Pacheco (2006) afirma que as raras publicações vinham do exterior e se restringiam a gramáticas, como a publicada em 1942 *An Introductory Portuguese Grammar*, do autor americano Edwin B. Williams. A obra tem como foco principal apresentar os elementos linguísticos do português europeu e algumas informações sobre o português brasileiro. Em 1948, outra gramática de PLE *Brazilian Portuguese* foi lançada por Maria de Lourdes de Sá Pereira com traduções fonéticas para o inglês por Robert A. Hall Jr.

Em 1954, após um movimento de professores e linguistas brasileiros, foi lançado o primeiro livro didático de amplo uso de PLE no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2005; 2012) chamado *Português para Estrangeiros*, escrito pela professora Mercedes Marchant, em conjunto com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O manual se baseava nas experiências da professora e nos materiais estrangeiros. Naquele momento o manual, foi criado para o curso de PLE da instituição.

O ensino de PLE ganhou mais LD em meados dos anos 1960. Após o avanço dos estudos relacionados à Linguística Aplicada e com o surgimento de novas metodologias de ensino como o método audiolingual, houve a publicação de LD como *O Português do Brasil pelo Método Audio-Visual* e *Modern Portuguese*.

Durante a década de 1970, cursos de PLE foram criados em instituições paulistas como USP e UNICAMP, como aborda Almeida Filho (2012). O autor afirma que a vinculação dos cursos nas duas universidades se deu de forma diferente. Enquanto na UNICAMP o PLE se tornou parte do currículo do curso de Letras, ocorrendo a contratação de docentes pesquisadores, na USP era uma Extensão. Almeida Filho (2012) enfatiza que o posicionamento da UNICAMP na época resultou na concretização do PLE como campo de pesquisa anos mais tarde, diferentemente da USP. O autor ainda ressalta que, embora havendo tal diferença, ambas as instituições não deixaram de ofertar cursos aos estrangeiros.

A promoção de pesquisas relacionadas ao PLE se tornou mais frequente após os anos 1980. Através do intenso investimento financeiro estrangeiro nas indústrias brasileiras, segundo Almeida Filho (2005), e do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação pelo país, surgiram várias séries de coleções de LD como *Falando... Lendo... Escrevendo... Português, Tudo Bem – Português do Brasil e Muito Prazer!*. O autor comenta que os livros revelam o método estrutural difundido na época para o ensino de línguas no Brasil. Naquela década, ainda houve a produção dos primeiros artigos sobre o ensino de PLE sob a coordenação do professor Almeida Filho (1989). Almeida Filho (2012) destaca que até o momento ainda não existia literatura específica publicada no Brasil e nem em Portugal.

Nos anos 1990, ocorreu não apenas o aumento de produção de LD, como também a publicação de livros teóricos sobre o tema. Almeida Filho (2005) associa a nova oferta à preocupação dos pesquisadores com a formação do professor de PLE, sendo o próprio autor, inclusive, um dos maiores responsáveis pelo aumento de publicações na área. De acordo com Pacheco (2006), nesse período e em algumas

instituições federais, houve a inserção de disciplinas relacionadas ao ensino de PLE, e como marco do avanço da área, a criação do Curso de Licenciatura em Português Brasileiro Segunda Língua na UnB, em 1998.

Apresentamos a seguir o levantamento de materiais didáticos (MD) e LD publicados de PLE até 2005 realizado por Pacheco (2006):

Quadro 1- Cronologia de produção de MD e LD de PLE

Cronologia de produção de LD em PLE no Brasil
1901- <i>Manual de língua portuguesa</i> - Rudolf Damm.
1954 – <i>Português para Estrangeiros, 1º Livro</i> , Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1973 – <i>Português: conversação e gramática</i> . Haydée Magro & Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora.
1974 - <i>Português para Estrangeiros, 2º Livro</i> , Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1978- <i>Português do Brasil para estrangeiros</i> . Vol. 1. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1978 – <i>Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade</i> . S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.
1978 - <i>Português do Brasil para estrangeiros Vol. 2</i> . S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1980 – <i>Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros</i> , Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU.
1983 – <i>Português para falantes de espanhol</i> . Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.
1984 – <i>Tudo Bem 1: Português do Brasil</i> , Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
1985 – <i>Tudo Bem 2: Português do Brasil</i> , Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.
1989 – <i>Fala Brasil, Português para Estrangeiros</i> , Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.
1989 – <i>Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros</i> . Ana Maria Flores. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Ed. Agir.33
1990 – <i>Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros</i> , Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler & Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
1990 - <i>Português como Segunda Língua</i> . ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
1991 – <i>Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros</i> , Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler & Samira Abirad Iunes. São Paulo: Ed. EPU.
1992 – <i>Aprendendo Português do Brasil</i> , Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.
1994 – <i>Português para estrangeiros: infanto-juvenil</i> . Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
1995- <i>Avenida Brasil II-</i> Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara. São

Paulo: EPU.

1997 – *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

1998– *Português para estrangeiros I e II*. MEYER, R. M et alii. Rio de Janeiro: PUCRio. (Edição experimental).

1999 – *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros* (reelaboração de Falando, Lendo, Escrevendo Português) de Emma E. O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.

1999 – *Bem-vindo!* Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.

2000 – *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

2000 - *Sempre Amigos: De professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

2001 – *Tudo Bem? Português para Nova Geração*. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.

2001 – *Interagindo em Português*. Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.

2002 – *Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros com Guia de Respostas Sugeridas*. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.

2003 - *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed.EPU.

2004 – *Aquarela do Brasil: Curso de Português para falantes de espanhol*. Edileise Mendes Oliveira Santos (MD proposto em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004).

2005 – *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. BIZON, A C. Campinas, SP: Ed. Átomo.

Fonte: (PACHECO, 2006, p. 81-84)

Quadro 2- Cronologia de produção de LD de PBLE (2008-2017)

Cronologia de produção de LD PBLE no Brasil (2008-2017)

2008- *Novo Avenida Brasil* (coleção com 3 volumes). Emma E. O.F. Lima. Livro Texto + Exercícios. Rio de Janeiro, Editora E.P.U.

2008- *Terra Brasil: curso de Língua e Cultura*. ALMEIDA, M.J.A. & DELL'ISOLA, R.L.P. Belo Horizonte: Editora UFMG.

2010- *Viva!- Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Claudio Romanichen. Editora Positivo.

2012- *Celpe-Bras sem segredos*. Graziela Forte. São Paulo, HUB Editorial. (Material digital. Disponível em: <http://www.hubeditorial.com.br/celpe-bras/>)

2014- *Como está o seu Português?* Maria Harumi de Ponce. São Paulo, HUB Editorial.

2015- *Criatividade e Expressão – Exercícios de Português Para Estrangeiros*. Tatiana Robeiro. Ed. Diesal.

2016- *Fale Português*. Maria Harumi de Ponce, Maria Lucia Versa, Silvia Andrade Burim, Susanna Florissi. São Paulo: HUB Editorial.

2017- *Brasileirinho – Português para Crianças e Pré-Adolescentes*. Caludenir Gonçalves. Rio de Janeiro: Ed. EPU.

2017- *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. Ana Cecília Bizon; Elizabeth Fontão Patrocínio. 2ª ed. SP: Ed. Átomo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados no quadro 1 é possível perceber que houve um avanço do número de publicações após os anos 90. Esse aumento está relacionado com o crescimento da demanda de alunos, com o interesse das instituições educacionais em ofertar cursos e, consequentemente, o interesse nas editoras em publicar LD sobre o assunto.

Na mesma década, foi criada a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) após o III Congresso Brasileiro de Línguística Aplicada em 1992. Segundo Ferreira (2010)⁹, a Sociedade, ativa até hoje, tem como objetivo incentivar, promover e divulgar o ensino e pesquisa nas áreas de PLE e PL2, bem como o intercâmbio entre cursos de pós-graduação. A SIPLE promove periodicamente seminários em diferentes universidades a fim de discutir e divulgar os trabalhos e pesquisas realizadas em PLE. Desde 2010, a página digital da SIPLE (www.siple.org.br) abriga uma revista que publica artigos frutos de pesquisas na área apresentados em seus eventos.

Em 1993, no Brasil, ocorreu a criação de um Exame Nacional de Proficiência incentivada pelo Ministério da Educação (MEC), o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-Bras). O Exame traz os pressupostos da abordagem comunicativa defendida por Almeida Filho (2002; 2012) para o ensino de línguas no livro publicado no mesmo ano, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. O Certificado de proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras)¹⁰ é reconhecido internacionalmente e atualmente é aplicado em 20 países e se tornou referência para o desenvolvimento de cursos de PLE.

Almeida Filho (2006; 2012) afirma que, a partir do intenso avanço dos estudos sobre ensino de PLE nos anos 1990, surgiram inúmeros eventos pelo país que discutiam sobre a temática, expondo pesquisas realizadas em mestrados e doutorados de instituições de todo o Brasil. A partir disso, os anos seguintes foram de intensa produção literária e criação de cursos.

Na primeira década do século XXI, a produção de textos teóricos e de manuais se intensificou ainda mais, com a publicação de obras de outros pesquisadores de todo o território brasileiro. Recentemente, o avanço do ensino de PLE tem sido

⁹ Informações obtidas no site da SIPLE.
(http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55).

¹⁰ (<http://portal.inep.gov.br/celpebras>).

associado ao aumento do fluxo migratório em todo o globo, decorrente da mobilidade estudantil. Através de programas como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), regidos pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, administrados pelo Ministério das Relações Exteriores por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), instituições de ensino superior em todo o Brasil recebem inúmeros estrangeiros. Esses Programas¹¹ são frutos de um acordo de cooperação entre o Brasil e países da América Latina e da África.

Muitas instituições brasileiras públicas e privadas recebem estudantes oriundos de ambos os Programas, entre elas a UFVJM. Segundo os editais dos programas, o aluno estrangeiro que for nativo de um país não falante de português e for aprovado em um dos Programas deverá cumprir os pré-requisitos, que são: participar de cursos de PLE e ser submetido ao Exame CELPE-Bras. Em contrapartida, as instituições participantes devem oferecer os cursos de PLE aos estrangeiros. Ainda não foram localizados estudos que ofereçam dados que comprovem a relação entre o aumento do número de cursos de PLE no país com a vinda de alunos estrangeiros.

Diante do exposto, podemos perceber a importância do papel e o espaço que a área de Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLE) está conquistando no panorama educacional brasileiro desde o surgimento até os dias atuais. Nesse sentido, a fim de contextualizar o local da realização da pesquisa, é necessário apresentarmos o caminho percorrido pela UFVJM nessa área.

1.1.2.1 Contexto de ensino de Português Brasileiro Língua Estrangeira na UFVJM

Na seção anterior, tratamos de uma breve história do ensino do PBLE no Brasil até os dias atuais. Pudemos perceber que o campo ainda é novo e encontra-se em expansão em razão do surgimento de demanda, principalmente, vinda de estudantes da graduação e pós-graduação e por incentivo do governo federal em associação às instituições de educação superior e programas de cooperação com outros países. Nesta seção, dedicaremos-nos a relatar o contexto do PBLE na UFVJM: como surgiu, as ações que foram e são realizadas na instituição, e o lugar que o PBLE ocupa.

¹¹ Informações disponíveis no site (<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>).

Primeiramente, devemos destacar a UFVJM, uma Universidade Federal fundada nos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri em Minas Gerais. A instituição foi criada em 2005. A UFVJM é composta atualmente pelo campus principal, Campus I, e pelo Campus JK, ambos na cidade de Diamantina. Há também extensões em Teófilo Otoni, Januária e Unaí, todas essas cidades do Estado de Minas Gerais. Neste trabalho, quando citarmos a UFVJM estamos referindo-nos aos campi da cidade de Diamantina.

A relação entre o ensino de PBLE e a UFVJM iniciou após 2007, com a criação de um curso de língua e cultura, que tem como objetivo proporcionar ao estrangeiro aprofundamento de seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa através de aulas com imersão cultural na cidade de Diamantina, como aponta o site da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFVJM. Na época, não havia cursos de licenciatura. Existiam apenas dois cursos na área de Humanas, o bacharelado em Turismo e o Bacharelado em Humanidades.

Segundo o informativo de atividades da DRI (2007-2010), em 2007, a essa divisão, em conjunto com o Centro de Idiomas da UFVJM e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e da Faculdade de Ciências Humanas da UFVJM, ofereceu um curso de *Língua Portuguesa, Ecoturismo e Cultura do Alto Vale do Jequitinhonha*, coordenado inicialmente pela professora Dra. Maria de Lourdes Ferreira. O curso recebeu estrangeiros vindos da Argentina, Colômbia, Uruguai, México, Espanha, Suíça, Cabo Verde e Guiné Bissau durante o mês de julho.

O curso, realizado entre os anos de 2007 a 2010, ocorria durante duas semanas, em período de férias em julho. A divulgação se dava através de convites feitos às universidades parceiras da UFVJM na época e utilizavam-se cartazes informativos.

O corpo docente do curso era composto por professores de diversas áreas como Letras, Geografia e Turismo da UFVJM, pela professora convidada, Dra. Regina Péret Dell'Isola (UFMG), e monitores da UFMG e da UFVJM, que se dividiam entre aulas de língua, literatura brasileira, produção textual, geografia, cultura e aulas de campo (passeios no centro histórico na cidade, visitas a parques e cachoeiras). O curso era interdisciplinar e de Extensão, mas até 2010, não foi registrado como tal na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Instituição.

Durante a realização dos cursos, as aulas de produção textual eram lecionadas por uma professora graduada em Letras e, segundo os planos de aula¹², o foco do curso era auxiliar os aprendizes a desenvolver as habilidades orais e escritas em português. Não existia um método ou abordagem usada explicitamente. Porém, pelos documentos, é possível depreender que eram utilizados alguns princípios da abordagem comunicativa durante as aulas.

De acordo com os planos das aulas regidas pela coordenadora e também professora da disciplina de línguas, Dra. Maria Lourdes Ferreira, as atividades aplicadas envolviam as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Os aprendizes eram induzidos a se comunicarem em português em sala de aula e também a produzirem textos na língua, geralmente, sobre as experiências vividas no decorrer do curso. A abordagem dos aspectos estruturais da língua era realizada conforme as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos a cada atividade.

Entre 2011 e 2013, houve a troca de coordenação do curso para a professora Dra. Fernanda Valim Côrtes Miguel. A natureza interdisciplinar do curso foi mantida, como também as atividades de ecoturismo. Segundo relatórios¹³ da coordenação, as aulas de língua do curso mantiveram a mesma metodologia da gestão anterior. Portanto, os professores ensinavam a língua a partir das experiências dos alunos, sejam aspectos orais ou de escrita.

As atividades escritas consistiam no relato em diversos gêneros textuais como diários de viagem, poemas e textos descritivos-narrativos dos alunos a respeito dos passeios realizados e das percepções sobre a cultura local. Esses textos foram publicados em um *blog* confeccionado para compartilhar e armazenar o que foi produzido pelos alunos. A seguir, expomos como exemplo um texto escrito por uma aluna da turma de 2010:

¹² Esses registros estão com a coordenadora do curso de *Língua Portuguesa, Ecoturismo e Cultura do Alto Vale do Jequitinhonha* da época.

¹³ Esses registros estão com a coordenadora do curso de *Língua Portuguesa, Ecoturismo e Cultura do Alto Vale do Jequitinhonha* da época.

Figura 3 – Relato de experiência

Quando você fala de fazer um curso de língua a primeira coisa que vem a sua cabeça é só estudar com livros, horários e regras que cumprir. Mas o que acontece aqui é que você aprende sem se dar conta.

Realizamos já as mais diversas atividades: aprendemos a dançar algumas danças típicas e a tocar alguns instrumentos musicais. Também, ontem, fizemos uma excursão ao Parque Estadual do Rio Preto.

Eu gostei muito das duas atividades, mas eu acho que o mais importante foi poder interagir com as pessoas que falam português como língua nativa.

É que o jeito mineiro é muito legal. As pessoas são muito amáveis e hospitaleiras, sempre dispostas a ajudar a gente. Por isso, quando a gente realizou as atividades ficou muito divertida e como se estivesse na sua casa.

O que foi muito engraçado foram as aulas de danças e musica. No começo, a gente não podia fazer nada bem, mas depois tudo foi fluindo naturalmente entre risos e sorrisos; mas eu acho que ninguém conseguiu fazer o que os professores mostravam. Coitados!!!!

A excursão esteve muito boa, um pouco cansativa, mas a paisagem é inacreditável. Imagina subir a montanha sob o sol, e depois, entre a mata, achar cachoeiras de águas geladas e rochas enormes com cores que eu nunca tinha visto numa pedra.

Fonte: <https://cursoecoturismo.wordpress.com/2010/07/23/jorgelina-cruz-relato-de-experiencia/>

A atividade, ilustrada na figura 3, consistiu na escrita de um relato de experiência dos dois primeiros dias de curso (uma oficina de dança e um passeio ao Parque Estadual do Rio Preto). Todos os alunos realizaram a atividade evidenciando aquilo que mais havia se identificado. No texto da figura 3, a aluna destaca a importância em aprender o português com falantes nativos da língua e em estado de imersão. Também evidencia a oportunidade de ampliar o vocabulário e outros aspectos linguísticos durante o curso em conjunto com as atividades culturais.

A divulgação do curso era feita através de cartazes, como já apontamos anteriormente, como o da figura 4:

Figura 4- Cartaz do curso Língua Portuguesa, Ecoturismo e Cultura do Vale do Jequitinhonha do ano de 2012



Fonte: www.ufvjm.edu.br.

O cartaz apresenta a composição do curso organizado em módulos e contendo aulas de compreensão e estrutura da língua, além da abordagem sobre a cultura do Alto Jequitinhonha. Durante o curso, também eram oferecidas atividades de ecoturismo no Parque Estadual do Rio Preto e visitas a pontos turísticos da cidade de Diamantina- MG, como a Igreja de São Francisco e a Casa de Juscelino Kubitschek. É importante salientar que o público-alvo era composto por turistas estrangeiros e estudantes, e as atividades por módulos eram pagas. Porém, o alojamento e os passeios eram gratuitos.

No ano de 2014, ocorreu um curso intensivo de imersão a três estudantes estadunidenses do Vallencia College. Esse curso foi uma iniciativa da coordenadora do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), da DRI da UFVJM, do curso de Letras e da

Vallencia College, com o objetivo de apresentar alguns aspectos linguísticos e culturais do Brasil.

Em 2015, a DRI, em conjunto com a coordenação do IsF da UFVJM, representado pela professora Dra. Vivian Bernardes Margutti, e com o curso de Letras da instituição, recebeu uma demanda da reitoria da Universidade para atender estudantes estrangeiros recém-matriculados em seus cursos de graduação e pós-graduação. Para que esses estudantes tivessem condições de permanecer nos cursos, houve a criação de um curso de PLE para o ensino de português. Através de um edital (01/2015), foram selecionados dois professores-monitores voluntários para ministrarem aulas de Português para estrangeiros. Os professores-monitores eram supervisionados pela coordenação de Português para Estrangeiros, representado pela professora Dra. Luisa Andrade Gomes Godoy, do Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFVJM, e as aulas aconteciam no espaço do NucLi¹⁴.

De acordo com o relatório de Melo (2015) apresentado na disciplina de *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas*¹⁵, ao todo, foram 14 discentes estrangeiros oriundos de 6 países diferentes: Bolívia, Chile, Colômbia, Estados Unidos, México, Peru e Timor Leste. A autora afirma que, do total de alunos, dois estavam matriculados em curso de graduação, dois eram professores assistentes de Língua Inglesa (ETAs), nove estavam matriculados em cursos de mestrado e um em curso de doutorado.

Os professores selecionados, com auxílio da coordenação, confeccionaram um teste de nivelamento composto por prova escrita e prova oral. A partir do resultado da prova, foram montados dois cursos, segundo Godoy (2017): um básico, um intermediário e outro sobre pronúncia para atender às necessidades do alunado.

O curso básico foi chamado de *Português falado em situações cotidianas 1* e tinha como foco os alunos com pouco ou nenhum conhecimento de Português. As aulas tinham como objetivo apresentar aos alunos a língua e a cultura brasileira, e aproximá-los delas. De acordo com o conteúdo programático do curso¹⁶, as referências bibliográficas utilizadas em sala de aula eram atividades de LD de PBLE, como *Muito Prazer!* e *Tudo bem-Português do Brasil* utilizados durante o curso.

¹⁴ Núcleo de línguas fundado em 2013 na UFVJM em decorrência do programa IsF.

¹⁵ Disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Letras-Português/Inglês da UFVJM.

¹⁶ Documento de posse da docente que lecionou o curso.

O curso intermediário, *Português falado em situações cotidianas 2*, era destinado aos alunos que demonstraram ter mais conhecimento do português. Como grande parte demonstrou conhecimentos sobre alguns aspectos estruturais da língua e precisavam aprofundar seus conhecimentos para a escrita e leitura de projetos e artigos acadêmicos, o foco do curso foi a parte estrutural da língua. Assim como o Módulo I, as fontes bibliográficas e metodológicas usadas nas aulas do curso intermediário foram atividades de manuais de PBLE.

Paralelo aos módulos, os aprendizes também receberam o apoio de um terceiro professor que ofereceu aulas de *Fonética do Português Brasileiro*, a fim de auxiliá-los na pronúncia do PB. A aula de Fonética teve a carga horária de 1h/aula por semana em cada turma, enquanto os módulos ofereceram 3h/aula por semana durante quatro meses do primeiro semestre de 2015. O material usado durante as aulas foi produzido pela professora da UFMG Thaís Christófafo-Silva para o ensino de PLE para falantes de inglês e adaptado para as turmas da UFVJM, na sua maioria composta por hispanofalantes.

Na segunda metade do ano, a coordenação de Português para Estrangeiros do NucLi-UFVJM, juntamente com os professores responsáveis, reestruturaram os cursos oferecidos. Percebeu-se que a necessidade dos alunos estava além dos conteúdos estruturais da L. Então, foi estabelecido que a reformulação dos cursos fosse baseada nos contextos de uso da L. Para a reformulação, a coordenação organizou uma oficina de Aulas Comunicativas, ministrada pela professora Samia Costa. A oficina teve duração de 4h e o objetivo foi auxiliar a formação dos professores de Português para Estrangeiros do NucLi-UFVJM para o ensino de LE.

Dessa forma, o curso básico de PBLE foi substituído pelo curso *de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira*. Segundo Melo (2015), o objetivo do curso era apresentar ao aprendiz algumas nuances da cultura brasileira e, a partir dela, ensinar vocabulário e estruturas gramaticais. Os materiais usados eram variados gêneros textuais como receitas, músicas, fábulas e textos jornalísticos (MELO, 2015). Durante as aulas, alguns conteúdos surgiam conforme as demandas de experiências dos alunos nos ambientes sociais, acadêmicos e profissionais.

O curso intermediário foi organizado com a finalidade de auxiliar os alunos no processo de leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos. O curso *Gêneros Acadêmicos: orais e escritos* apresentou diferentes gêneros escritos e orais utilizados no contexto acadêmico como: resumo, resenha e seminário (GODOY, 2017). Para o

desenvolvimento das habilidades de escrita, foi necessária, além da explanação do modelo do gênero textual, a abordagem de conteúdos gramaticais, de acordo com o relatório de estágio apresentado por Soares (2015). Os materiais utilizados no curso foram tabelas e esquemas oriundos do site do Lab.Escrib@¹⁷, bem como outros textos utilizados pelos próprios alunos nos seus cursos de pós-graduação.

As aulas de Fonética também sofreram alterações. Houve a inserção de leitura de textos sobre política, sociedade e cultura brasileira para serem discutidas em aulas de *Conversação*. Durante as aulas, os assuntos abordados foram temas para debates, que despertavam o interesse do aluno para o cotidiano do cidadão brasileiro. Os alunos foram direcionados pelo professor para expressarem as percepções como estrangeiro vivendo no país. Nessas aulas, não havia reflexão sobre os aspectos prosódicos do PB.

Durante o ano de 2016, as atividades do PLE Nucli/UFVJM foram aulas de *Conversação* e de preparação para o exame do Celpe-Bras. Os objetivos e os materiais do curso foram mantidos durante o ano.

Segundo Godoy (2017), no mesmo ano ocorreu um curso intensivo de PLE pago, de duas semanas de duração, entre os meses de junho-julho coordenado e ministrado pela professora Dra. Luisa Andrade Gomes Godoy, pelo docente convidado Me. Henrique Leroy (UNILA) e pelos discentes Igor Santana Araújo e André Dias, ambos da UFVJM. Houve a formação de uma turma de cinco alunos de várias nacionalidades como: França, Espanha, Argentina, Peru, Colômbia e Estados Unidos. Os alunos possuíam proficiência em espanhol, inglês e francês e conhecimento prévio em Língua Portuguesa. O curso foi estruturado em aulas, oficinas e atividades culturais fora da sala de aula. O material utilizado nas aulas foram os livros *Falar...Ler...Escrever...*, para exercícios de fixação; o *Brasil Intercultural* e tarefas comunicativas formuladas pelos professores envolvidos.

Ainda em 2016, Godoy (2017) relata que um curso de Língua e Cultura foi ministrado para três estudantes de engenharia intercambistas nativos da França. A autora não aponta quais atividades foram desenvolvidas com a turma. Em 2017, foi

¹⁷ O laboratório virtual de escrita acadêmica em Português e Inglês (Lab.Escrib@) foi um projeto de ensino desenvolvido pelos professores Dra. Vivian Bernardes Margutti e Dr. Patrik Aparecido Vezali, e as bolsistas Layane Campos Soares e Maressa Carneiro de Melo com o auxílio do Programa de Apoio ao Ensino de Graduação da UFVJM (PROAE) entre 2014 e 2015. O produto da pesquisa resultou em um site (<https://labescriba.wikispaces.com/>) montado especialmente para depositar os materiais confeccionados durante a vigência do projeto. O site ainda está disponível para consulta.

ofertado o curso intensivo novamente para três alunos estadunidenses com a carga horária de 50 horas. Segundo o cronograma oficial, o curso foi estruturado em dois módulos com a carga horária de 25 horas cada. O primeiro foi ministrado pelos discentes de Letras-UFVJM Igor Santana Araújo e Rebeca Wiesel Chamorro e o segundo pelo docente convidado Me. Henrique Rodrigues Leroy (UNILA). As aulas se dividiam em reuniões no campus 1 pela manhã e visitas externas no período da tarde. Os tópicos abordados foram: Fonética do PB, variação linguística, flexão verbal e produção textual. Durante a abordagem desses tópicos foram utilizados vídeos, músicas e também a exibição do filme brasileiro “Que horas ela volta?”.

Além de atividades voltadas para o ensino de PBLE, o Nucli/UFVJM também realizou encontros, palestras e eventos a fim de promover a língua portuguesa. Godoy (2017) afirma que o Nucli/UFVJM através do projeto CineNucLi¹⁸ exibiu, durante o ano de 2015, os filmes “Que horas ela volta?” e “Loki”. E logo após a exibição, ocorria uma roda de discussão sobre a temática dos filmes em português. Outra atividade desenvolvida foi a participação do corpo docente e discente dos cursos de PLE do NucLi/UFVJM na 1ª Mostra Intercultural do NucLi. No evento, foram expostos cartazes contendo atividades realizadas nos cursos de PLE, apresentações culturais e gastronômicas brasileiras, além de depoimentos dos alunos em português (GODOY, 2017).

Em julho de 2016, a Instituição recebeu o Me. Henrique Rodrigues Leroy (UNILA) para a ministração da palestra intitulada “Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional para hispanofalantes: compartilhando experiências”. E em 2017, o professor retornou à UFVJM para ministrar outra palestra “Dos sertões para as fronteiras: possíveis travessias translingues, transculturais e descoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço”, fruto de sua pesquisa do Doutorado, que se encontra em desenvolvimento.

A UFVJM, ainda não possui disciplinas dedicadas ao tema na estrutura curricular dos cursos de Letras¹⁹, há poucos projetos de pesquisa em andamento²⁰ e

¹⁸ Projeto desenvolvido pelo NucLi/UFVJM com o objetivo de exibir filmes, documentários e curtas-metragens em diversas línguas para seus alunos, comunidade acadêmica e externa.

¹⁹ Há uma proposta de reformulação curricular e estrutural dos cursos de Letras da UFVJM. No documento consta uma disciplina voltada para o ensino de PLE intitulada *Ensino de Português como Língua Adicional*.

²⁰ Projeto de iniciação à pesquisa FAPEMIG *Ensino de estrutura argumental em Português como Língua Estrangeira / Adicional*, da discente de Letras Rebeca Wiesel Chamorro, coordenado pela prof. Dra. Luísa Andrade Gomes Godoy, 2016-2017.

trabalhos²¹ desenvolvidos na área. Também é importante mencionar que o Português para Estrangeiros do NucLi-UFVJM não possui um currículo fixo sistematizado para os cursos ofertados.

Como já foram mencionados anteriormente, os cursos, em sua maioria, possuem um material pedagógico que é tomado como base pelo professor para a preparação dos mesmos. Frente à situação, acreditamos na necessidade de entender quais são e de onde vêm as fontes de orientações didáticas para o ensino de PLE, principalmente, no contexto da UFVJM.

1.1.3 Orientações didáticas para o ensino de Português Língua Estrangeira

Nas seções anteriores acompanhamos o surgimento do ensino de PB como LE/L2 no país e, em especial, na UFVJM. Como foi abordado anteriormente, o ensino de PBLE/PBL2 possui uma demanda diferente do ensino de L1, do PB para falantes nativos. É necessário, então, entendermos quais são as orientações didáticas para a escolha de conteúdos para compor os cursos de PBLE/PBL2 no território brasileiro. A partir desse levantamento, queremos saber qual o lugar ocupado pela oralidade nesses conteúdos e se a prosódia possui espaço nas orientações didáticas de PB como LE/L2.

A busca por respostas a esses questionamentos se faz relevante para o desenvolvimento da nossa pesquisa à medida que há indícios (MARCUSCHI, 2001) de que os conteúdos ligados à oralidade e, especificamente, à prosódia do PB não são frequentes ou são ausentes em MD de PBLE.

Em Portugal, segundo Grosso (*et. al.* 2012), o Ministério da Educação criou o Quadro de Referência para o ensino de Português Estrangeiro (QuAREPE), baseado no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e em estudos sobre o contexto de ensino de Português Estrangeiro, de 2011. O quadro é composto por dois documentos: um se refere às orientações e outro às tarefas e atividades. Os documentos foram

²¹ No final do 1º semestre de 2016, discente de Humanidades Bianca Siqueira Marques defendeu o trabalho de conclusão de curso intitulado *Análise de conteúdos gramaticais em livros didáticos de PLE*, sob orientação da profa. Dra. Luísa Andrade Gomes Godoy, na graduação do BHu. O discente de Letras Igor Santana defendeu o trabalho de conclusão de curso intitulado *Relato de experiência no ensino de Português como Língua estrangeira na UFVJM: conceitos, métodos e reflexões*, sob a orientação da profa. Dra. Luísa Andrade Gomes Godoy no 1º semestre de 2017.

adotados pelo Camões: Instituto da Cooperação e da Língua²² como orientador dos conteúdos a serem abordados em um curso de PLE.

O documento orientador apresenta uma descrição das competências de compreensão oral, leitura, produção/interação oral e produção/interação oral/escrita nos cinco níveis²³ de proficiência: inicial (A2), elementar (B1), intermediário (B2), avançado (C1) e universitário (C2) (GROSSO *et. al.*, 2012a). De acordo com o nível de proficiência do aluno, há um conjunto de habilidades, conteúdos e temas a serem trabalhados a fim de proporcionar seu desenvolvimento linguístico e intelectual.

As orientações a respeito dos conteúdos, no documento, são baseadas também no QECR e separadas em cinco tópicos. O primeiro aborda as questões gerais que se referem ao ensino do português associando à língua, à cultura e à sociedade. Por isso, há orientações de inclusão de conteúdos relacionados ao cotidiano social, às relações interpessoais, à história e às tradições em Portugal e às convenções sociais de linguagens verbais e não verbais, comportamento, como saudar e despedir, entre outros.

No segundo tópico, são apontadas as competências relacionadas com outras áreas curriculares, como as áreas disciplinares História e Geografia. O terceiro tópico diz respeito à consciência intercultural. O quarto relaciona as competências lexicais e gramaticais gerando a competência comunicativa. E o último, o uso da língua.

O QuaREPE foi confeccionado com fichas modulares para auxiliar o professor no ensino do português. Essas fichas podem ser encontradas no *QuaREPE-Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para Avaliação* e são divididas em competências, conteúdos gramaticais, campo lexical, exemplos de realizações linguísticas e textos. É importante destacar que elas são montadas a partir da distribuição de temas. Na tabela 2 a seguir, podemos observar a ficha do tema *Culturas e Viagens* voltada para alunos no nível C1:

Tabela 1- Ficha modular do tema Culturas e Viagens para C1

Competências	Conteúdo gramatical	C1		Textos
		Campo lexical	Exemplo de realizações linguísticas	

²² Instituto criado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, com a finalidade de executar a política portuguesa de ensino no estrangeiro.

Fonte: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114>.

²³ Os níveis de proficiência são baseados no QECR.

<p>Compreender o essencial de mensagens orais (debates, documentários, emissões de rádio e de televisão)</p> <p>Apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos Sintetizar informação ou argumentos</p>	<p>- A expressão da concessão</p> <p>- Uso do discurso directo/ indirecto</p>	Deslocações	- Os portugueses andaram pelos quatro cantos do mundo.	Cartazes Mapas Prospectos
		Viagens no espaço/ no tempo	- Hoje, temos as viagens virtuais. À distância de um clique, já estamos noutro sítio.	Textos publicitários
		Viagens reais/ imaginárias	- A minha deslocação àquele canto remoto do planeta levou-me a viajar também no tempo.	Avisos
		Eixos Norte/ Sul e Ocidente/ Oriente	- Parecia que tinha voltado ao tempo dos romanos/celtas...	Fotos
		Sociedades contemporâneas.	- Ande eu por onde andar, nunca mais me esquecerei daquele momento.	Roteiros
		As grandes metrópoles	- À saída dos aeroportos da Europa que pertencem ao espaço Schengen, existe a indicação “Nada a declarar!”	Artigos
		Os eixos de comunicação	- Tenho amigos que fazem milhares de quilómetros para jogar golfe.	Notícias de jornais e revistas
		Europa multilíngüe.	- A Páscoa é diferente de região para região.	Emissões televisivas e de rádio
		Diversidade de Estados.	- O português é falado por mais de 200 milhões de pessoas.	DVD
		A cultura local e a importância das províncias e regiões		Sítios na Internet
		Mundialização da cultura.		Textos literários
		O Oriente		Narrativas de viagens
		Interculturalidade		
		Sociedade de comunicação e tecnologia.		
		As relações culturais de Portugal com os PALOP		

Aspectos socioculturais: - Itinerários dos Descobrimentos Portugueses. - Colonização/descolonização. - Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Fonte: GROSSO (*et. al.* 2012b).

A tabela 1 acima representa uma das fichas do nível C1, o nível mais avançado, contidas no QuaREPE. As fichas têm como função orientar o professor sobre o conteúdo linguístico, lexical, textual e as competências a serem desenvolvidas a um determinado grupo de alunos, como também sugerir temas.

A partir desses documentos, o Ministério da Educação de Portugal, em conjunto com o Instituto Camões, criou o Ensino Português Estrangeiro (EPE). O EPE é destinado para portugueses residentes em países onde o português é a língua de herança e, geralmente, o público é formado por crianças e jovens falantes de outras línguas que residem em países em que o português não é a língua oficial. Exemplificamos que língua de herança é aquela que apresenta para os aprendizes uma relevância ligada aos laços familiares (SOUTO *et. al.* 2014).

De modo diferente, no Brasil, ainda não há um documento oficial²⁴ unificado que reúna e sistematize as orientações didáticas para o ensino de PBLE/PBL2 para o PB. Contudo, as orientações para o Celpe-Bras podem assumir, em parte, o papel de documento norteador. Isso porque, segundo Coura-Sobrinho (*et. al.* 2015), o exame de proficiência é reconhecido e adotado por grande parte das instituições superiores do país para o ingresso de estrangeiros e, também, como requisito para inscrição profissional em algumas instituições de classe como o Conselho Federal de Medicina (CFM). Os conteúdos tratados no Celpe-Bras não são explícitos, porém as orientações dispostas se referem à adoção de um ensino com menos menção à gramática e mais comunicativo.

O Exame Celpe-Bras tem como objetivo, de acordo com Dell’Isola (*et. al.* 2003, p. 155), “avaliar por meio da realização de tarefas comunicativas, a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa, em sua variedade brasileira”. Sendo o exame de caráter comunicativo, o autor afirma que o candidato é levado a realizar tarefas o mais próximo possível daquelas desempenhadas no cotidiano, produzindo textos orais e escritos, considerando os propósitos comunicativos e as convenções sociolinguísticas que regem o PB (COURA-SOBRINHO *et. al.*, 2015).

No exame, não há questões explícitas de ordem gramatical e lexical, pois tais elementos são avaliados juntamente com a elaboração dos textos pelo candidato, ou

²⁴ Algumas instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) elaboraram orientações curriculares para os cursos básico e intermediário (KRAEMER, 2012) e avançado (MITTELSTAD, 2013) do Programa de Português para Estrangeiros. Entretanto, esses documentos foram criados para o contexto de ensino do PB como língua adicional e são utilizados apenas nessa instituição.

seja, a ênfase está no uso da língua (DELL'ISOLA *et. al.*, 2003; COURA-SOBRINHO *et. al.*, 2015). Para a elaboração, Dell'Isola (2003) afirma que os materiais usados no Celpe-Bras são contextualizados, a fim de levar em consideração os aspectos socioculturais.

Por priorizar a comunicação, o modo de avaliação do Celpe-Bras integra a compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita. Dessa forma, o exame é dividido em duas partes: a parte escrita e a parte oral. Na parte escrita, o candidato deve realizar quatro tarefas que devem ser realizadas em 3 horas, ao todo. A primeira tarefa exige compreensão oral e produção escrita sobre um trecho de um vídeo; a segunda, a compreensão oral e produção escrita de um áudio; a terceira e quarta, a compreensão e produção escrita de textos escritos.

A parte oral da prova é um momento de interação de cerca de 20 minutos entre o candidato e o avaliador, acompanhados de um avaliador observador. Durante os cinco primeiros minutos, a conversa é sobre os interesses pessoais do examinando, tendo como base as informações contidas no formulário de inscrição preenchido por ele antes da realização do exame. Os outros 15 minutos são destinados a conversas sobre textos escritos motivadores, escolhidos pelos organizadores do exame, chamados de elementos provocadores. Para cada texto é destinado um determinado tempo para a leitura e, logo após, o avaliador faz perguntas relacionadas ao tema do texto, opiniões e experiências do examinando sobre o assunto tratado, relação do tema com a cultura e aspectos culturais do Brasil.

Podemos perceber que o Exame Celpe-Bras orienta sobre a conduta metodológica para o ensino de português a partir do posicionamento comunicativo que se observa na realização do exame e no documento oficial do Celpe-Bras. Entretanto, as orientações sobre a prova não esclarecem sobre quais são os conteúdos abordados. Assim, o professor de PBLE/PBL2 deve recorrer a outras fontes para auxiliar na preparação dos conteúdos do seu curso.

Outra possibilidade de exemplo para a construção de um currículo de PBLE é basear-se em materiais pedagógicos usados em sala de aula. Em materiais didáticos²⁵ encontramos um sumário contendo os conteúdos a serem abordados separados em unidades, como em:

²⁵ Adotamos neste trabalho a nomenclatura de MD de forma a atender o conceito mais amplo que LD.

Figura 5- Sumário do *Bem-Vindo!*

O País e O Idioma		
71	APRENDA...	No Restaurante
72	ESTUDO DE...	Aumentativos e Diminutivos
72	ENFOQUE	Voz Passiva
PSIU!		
73		A Bandeira Brasileira
74		O Hino Nacional
75		Canções em português pelo mundo [1]
76		Português do Brasil e de Portugal [1]
77		Português do Brasil e de Portugal [2]
78		Canções em português pelo mundo [2]
79		Canções em português pelo mundo [3]
80	GRAMÁTICA	Verbos Regulares e alguns Irregulares da Voz Passiva Particípio Passado

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2014).

O professor pode escolher seguir ou não esse tipo de material nas aulas. Sobre essas opções Mendes (2006) aponta que duas posturas são mais comuns entre os professores de línguas estrangeiras: uma é escolher trabalhar exclusivamente com um LD ou preparar seu próprio material misturando vários MD.

Coracini (1999, p. 17) afirma que “como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD (...). Cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”. No ensino de PB para estrangeiros, a afirmação da autora ganha força pela ausência de documentos norteadores para essa finalidade.

Antes do momento da escolha de qual MD usar, o professor deve observar a concepção de língua que adota e, assim, a modalidade de ensino de línguas que mais se aproxima da sua prática (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010). Tal fato se justifica em razão da compatibilidade conceitual. A concepção de língua adotada, explícita ou implicitamente pelo professor, determina a abordagem de ensino que ele executará em suas aulas. Para que exista harmonia, o material usado deve seguir a mesma abordagem.

Segundo Mendes (2006), outro fator determinante para a escolha do MD é se esse está de acordo com os objetivos do curso, com as necessidades dos alunos e com o contexto em que eles estão inseridos. A autora lista quatro tópicos que devem ser observados pelo professor em relação ao material: 1) temas relevantes e significativos para o aluno; 2) função do material respeitando às necessidades do aluno; 3) os itens linguísticos apresentados em um contexto real e; 4) observar as habilidades linguísticas abordadas no material.

Ao perceber o papel de destaque do MD nas aulas de língua e, em especial, nas aulas de PBLE, é necessário que ele receba um olhar especial de quem o produz e daqueles que o utilizam. Dessa forma, é válido também entendermos a função desempenhada pela abordagem de ensino utilizada pelo professor em sala de aula, quais são as principais características e os impactos que essa forma de ensinar pode interferir na vida do aluno estrangeiro em estado de imersão.

1.2 Ensino de Língua Estrangeira

No tópico anterior tratamos do português falado no Brasil como LE, do histórico nacional e do contexto dessa pesquisa. Adotamos o uso da nomenclatura PBLE para este trabalho e observamos o papel do MD no curso de PBLE da UFVJM. Neste tópico, definiremos a abordagem de ensino de línguas e a teoria linguística que, juntos, embasarão nossa perspectiva para responder a um dos problemas de pesquisa: Como ensinar a diferença dos atos de fala de ordem e pedido do PB para estrangeiros?

1.2.1 Abordagem de ensino de Língua Estrangeira

Nesta seção, continuaremos buscando resposta para a pergunta: Como ensinar a diferença dos atos de fala de ordem e pedido em PB para alunos estrangeiros? Para atingir nosso objetivo, percorremos a história do PBLE/PBL2 no Brasil e na UFVJM e também, observamos o papel dos LD e dos MD na construção dos conteúdos para o ensino do PB. Aqui, iremos identificar a abordagem para ensino de línguas que julgamos ser a mais indicada para nossa proposta.

Primeiramente, é de suma importância definirmos o conceito de ensino que adotamos nesta pesquisa, a sociointeracionista. Nessa concepção, segundo Souza;

Stefanello; Splimann (2010, p. 26), “a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação”. Tal perspectiva é fundamental para o ensino de LE, pois a língua não é vista como um produto acabado, e sim como um processo. Além disso, o aluno é “um agente de sua aprendizagem”, ou seja, o professor e os alunos atuam na formação do conhecimento (SCHULZ; CUSTÓDIO; VIAPIANA, 2012).

O ensino de línguas está atrelado a variados métodos e abordagens de ensino desenvolvidas com o passar do tempo. Irala e Leffa (2014, p. 22) afirmam que a presença dos métodos no ensino de línguas surge “como solução básica para os problemas de aprendizagem”. Adotamos o conceito mais restrito do termo “método” usado por Leffa (1988, p. 212), que o define como normas de aplicação dos pressupostos teóricos, ou seja, “regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso”. Também adotamos a mesma definição de Leffa (1988, p. 212) para abordagem como “pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”.

Ao propor o ensino de diferenças²⁶ entre os atos de fala (AF) estamos, de certa forma, privilegiando a produção/compreensão oral. Temos como pressuposto neste trabalho, a noção de Searle (1981), para quem os AF são a unidade básica da comunicação, ou seja, todo ato comunicativo é realizado pelos AF. Desse modo, para promover um ensino de PBLE que privilegie a comunicação, a execução dos AF, uma das possibilidades mais eficazes para o aprendiz aprender a L com esse objetivo é a abordagem comunicativa (BATISTA; ALARCÓN, 2012).

Segundo Almeida Filho (2005) e Richards (2006), a abordagem comunicativa (AC) foi desenvolvida em meados dos anos 1970 para o ensino de línguas estrangeiras como reação aos métodos vigentes, como o tradicional de Tradução e Gramática e o Audiolingual. Leffa (1988, p. 229, 232) afirma que a AC concebe a L “não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” e que “o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na AC”. Então, essa abordagem tem como objetivo ensinar o aprendiz a se comunicar na LE, como também, a adquirir a competência comunicativa (CC).

²⁶ Assunto a ser tratado no próximo tópico.

A noção de CC foi inspirada nos trabalhos de Hymes (1991, *apud* OLIVEIRA, 2007) sobre L1 e adaptado para o ensino de LE. Para o autor a CC é a junção de uma competência linguística e uma competência sociolinguística, isto é, um conhecimento de regras gramaticais e de normas de uso. O autor acredita que ser competente em uma L vai além de dominar a gramática, e que as regras de uso sem a presença da gramática não teria nenhum sentido (HYMES, 1991, *apud* OLIVEIRA, 2007).

Baseados em Hymes, Canale e Swain (1980) propuseram outro conceito de CC. Para os autores a CC seria composta, no primeiro momento, por competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Após os estudos sobre discurso realizados pelo linguista Winddowson, segundo Oliveira (2007), Canale acrescentou à CC a competência discursiva.

De acordo com Canale e Swain (1980), a competência gramatical é o conhecimento do falante das formas linguísticas de uma língua (morfologia, sintaxe, vocabulário e etc.) para que ele possa entendê-las e usá-las adequadamente em um enunciado. A competência sociolinguística, para os autores, está relacionada às regras socioculturais que envolvem o uso da língua. É utilizar os conhecimentos relacionados à cultura e à sociedade de uma língua para se expressar e entender enunciados. Saber usar estratégias verbais e não-verbais a fim de compensar alguma outra competência faz parte da competência estratégica como, por exemplo, expressar-se através de gestos por não dominar a oralidade em determinada língua. E, por último, Oliveira (2007) afirma que a competência discursiva diz respeito ao uso das regras do discurso, ou seja, adequar o estilo linguístico a diversos tipos de textos utilizando, por exemplo, a coesão (linguística) e a coerência (sentido).

Almeida Filho (2005) e Richards (2006) relatam que o interesse das abordagens tradicionais estava focado no desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais da língua, privilegiando a leitura e a escrita. Os métodos tradicionais abordavam o ensino de línguas somente a partir do ensino da gramática para construção de frases corretas. Porém, apenas esse conhecimento e essas duas habilidades, para Richards (2006), não garantem o sucesso do ato de linguagem. Segundo o autor, para que a comunicação aconteça, é necessário compreender a capacidade de utilizar a linguagem de forma significativa no evento comunicativo, desenvolvendo as quatro habilidades comunicativas: compreensão escrita, produção escrita, produção oral e

compreensão oral, que seria atingido através da CC CC, que por sua vez, é caracterizada pelo envolvimento de:

diferentes aspectos do conhecimento (socio)linguístico como: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, a despeito das limitações no conhecimento linguístico, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação (SCHENEIDER, 2010, p. 1).

Com o surgimento da AC, o foco central do ensino de línguas estrangeiras foi deslocado para promoção da CC, a partir da utilização da gramática e de outros aspectos linguísticos em variados contextos de interação. O destaque da aprendizagem estaria mais “na produção de significados do que de formas do sistema gramatical” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 58). Os aprendizes seriam levados a se comunicarem utilizando conhecimentos estruturais da língua de acordo com as situações reais criadas em sala de aula.

Richards (2006) salienta que a AC buscou fundamentar-se em outros aspectos do uso da L, além da gramática e do vocabulário, como o papel social dos interlocutores no momento da fala, o ambiente, a variedade e de funções linguísticas, entre outros. A aprendizagem comunicativa ocorre, portanto, usando a língua em contextos reais de uso, exigindo do aprendiz saber as intenções do locutor no momento do proferimento do enunciado.

Em sala de aula, à luz dessa abordagem, o professor deve adotar uma postura de “sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões” (LEFFA, 1988, p. 23). O papel de autoridade e de detentor do saber dado ao professor nos métodos tradicionais é substituído na AC pela função de facilitador e orientador. Almeida Filho (2002, p. 58) aponta que o professor comunicativo deve:

propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática de uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual; (...) representar temas e conflitos no universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica.

Ao modificar o papel do professor, a AC aproxima o aluno à figura do educador, nivelando-os intelectualmente, dando voz ao aprendiz e, assim, oferecendo ao

aluno mais autonomia na busca do conhecimento. Portanto, uma aula que segue os princípios da AC é vista como momento de interação e construção de conhecimento. O professor, então, tem o dever de encorajar os alunos a pensarem e a se comunicarem no idioma estudado, respeitando e compreendendo a individualidade de cada aprendiz.

Os possíveis erros cometidos pelos alunos, segundo Mendes (2013, p. 40), “são vistos como um processo natural no desenvolvimento das habilidades comunicativas. O professor não corrige o aluno enquanto esse está desenvolvendo a atividade, apenas anota o erro e depois o discute em momento oportuno”. Essa atitude do professor frente aos erros impede que sejam inibidas as tentativas de acertos do aluno com a exposição imediata do erro. Assim, o aprendiz adquire mais confiança para continuar proferindo enunciados.

Podemos afirmar então que a AC se preocupa em desenvolver no aprendiz a CC, o que não significa ignorar a competência gramatical. Leffa (1988, p. 21) salienta que:

as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica- saber como usar a língua para se comunicar- pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

Partindo da afirmação de Leffa (1988), a AC tem o objetivo de propiciar ao aprendiz o ensino da gramática em situações de necessidade e em conjunto com as demais competências. A competência gramatical também compõe as aulas baseadas na AC, mas de forma sutil e complementar, isso porque o foco está no evento comunicativo. Porém, é imprescindível conhecer o funcionamento da L para que o falante saiba compor enunciados corretos para se fazer entendido no ato de linguagem. O ponto de partida da AC é, portanto, a comunicação e, através da prática, é inserido o ensino das funções gramaticais.

Sendo o objetivo da AC a comunicação, as atividades comunicativas possuem a função de oferecer oportunidades para que os aprendizes usem a língua alvo a partir das quatro habilidades comunicativas (produção escrita e oral, compreensão escrita e oral) de forma integrada (HINKEL, 2010). A integração dessas habilidades em sala de aula se assemelha com o que ocorre em contextos comunicativos reais. Como exemplo de integração no cotidiano, Harmer (2007) aponta que em uma conversa

falamos e ouvimos o outro, utilizamos as habilidades comunicativas de ouvir e falar, e em uma palestra o orador apresenta anotações feitas por ele, a platéia ouve suas ideias e também fazem anotações sobre o assunto, ou seja, utilizam as habilidades de compreensão oral e produção escrita.

O ensino voltado para a comunicação, conseqüentemente, aborda situações vivenciadas no cotidiano do falante. Por isso, é necessário englobar os valores culturais da língua, o que impede que o seu ensino seja isolado. Pensando a partir desse aspecto, segundo Nogueira (2008), a partir da década de 1990, vários estudiosos como Claire Kramsch (1993), Alastair Pennycook (1994) e Michael Byram (1997) criticaram alguns pontos da AC sobre questões culturais como:

a) o modelo do falante nativo como o objetivo a ser alcançado pelos aprendizes; b) o uso exclusivo da língua-alvo na sala de aula; c) uma visão da comunicação como se limitando à troca de informações (NOGUEIRA, 2008, p. 76).

Dessa forma, Nogueira (2008) relata que Byram (1997) propôs uma ampliação das competências comunicativas, criando a *competência intercultural* (CI). A autora afirma que o modelo de Byram (1997) defende que a comunicação é muito mais do que uma barganha de informações: é através do ato comunicativo que se podem criar laços e manter relacionamentos entre pessoas.

Tal conceito se torna relevante neste trabalho, pois se os AF fazem parte da comunicação em uma determinada língua é possível concluir que “falar uma língua é executar atos de fala”, de acordo com Searle (1981, p. 26). Tais atos são únicos em cada língua, pois a língua é formada por um conjunto de “comportamentos regidos por regras” linguísticas e sociais (SEARLE, 1981, P. 57).

Agar (1994 *apud* MENDES, 2010) elabora uma metáfora para descrever a estreita relação entre a língua e cultura²⁷. O autor argumenta que a língua não está isolada do mundo como se estivesse separada por um círculo, como muitos professores imaginam ao desassociar o ensino de segunda língua do mundo durante a aprendizagem. Para o autor, o fator que estreita essa relação língua-mundo, apagando esse círculo, é a cultura. Tal metáfora tem como objetivo demonstrar que, no ensino de línguas, é

²⁷ Adotamos neste estudo a concepção de cultura de Bosi (1992) que define a cultura como “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado no processo.” (BOSI, 1992, p. 16)

indispensável considerar os eventos culturais dos quais essa língua participa, pois há fatores culturais que podem determinar a compreensão de um enunciado, facilitando ou não a comunicação. A premissa da competência comunicativa intercultural é a não separação do ensino de língua e da cultura. Agar (1994 *apud* MENDES, 2010) busca ressaltar que aprender uma língua extrapola o evento de compreender sua estrutura.

A competência intercultural entende que o aprendiz utiliza sua identidade cultural para interpretar os comportamentos na língua estrangeira, o que pode ocasionar ruídos e mal-estar desse indivíduo frente à nova cultura estrangeira. Por isso, acreditamos ser relevante um ensino intercultural, mostrando ao aprendiz as diferenças existentes entre línguas e a heterogeneidade da língua estudada, demonstrando ao aluno que “a maneira como construímos nossa identidade e como interpretamos a identidade de outras pessoas se dá principalmente por meio da linguagem” (ANDRADE, 2014, p. 77).

Partindo da afirmação do parágrafo anterior, as línguas possuem um funcionamento próprio que faz sentido apenas para os falantes nativos dela. Ao focarmos no ensino da diferença entre os atos de ordem e pedido em PB, é possível que os atos de ordem e pedido em outra língua não sejam os mesmos que os do PB, visto que cada língua possui convenções sociais e identidades culturais diferentes. Por isso, acreditamos que é imprescindível que as aulas de PBLE proporcionem a aquisição da CI.

Portanto, os pesquisadores da área entendem a língua como um “instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento que sofre influência da cultura, e é um dos sistemas de expressão de uma cultura” (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 17). Em consonância com essa afirmação, Brown (1994) assegura que uma língua não pode ser abordada separadamente de sua cultura, pois uma complementa a outra, tornando-as únicas e incompreensíveis se isoladas. Ou seja, uma aprendizagem de língua estrangeira só será eficaz ao tratar de ambas, motivando o aprendiz a conhecer as diferenças e a forma de pensar dos falantes nativos.

A relação entre a cultura no ensino de PBLE foi abordada em pesquisas recentes (LEROY, 2008, 2011; LEROY; COURA-SOBRINHO, 2011; LONGORDO, 2014). Tais trabalhos objetivam demonstrar a importância e o processo da construção da competência intercultural em contextos de imersão ou não-imersão pelo olhar do professor e também do aluno. Por essa razão, devemos considerar a relevância das relações sociais no ensino de línguas. Um argumento que corrobora essa questão é dado

por Marchuschi (2001), que afirma não existir ensino de uma língua de forma isolada, ignorando-se as conjunturas socioculturais. Dessa forma, apropriar-se de uma língua é muito mais do que aprender seu sistema linguístico, é vivê-la.

Uma vez que foi escolhida a abordagem de ensino que sustentará este trabalho, é necessário que se exponha o que, geralmente, se ensina das aulas de LE. Os conteúdos escolhidos para serem ensinados em sala de aula em conjunto com a forma de ensinar do professor direcionarão o curso de LE.

1.2.2 Tópicos abordados em aulas de Língua Estrangeira

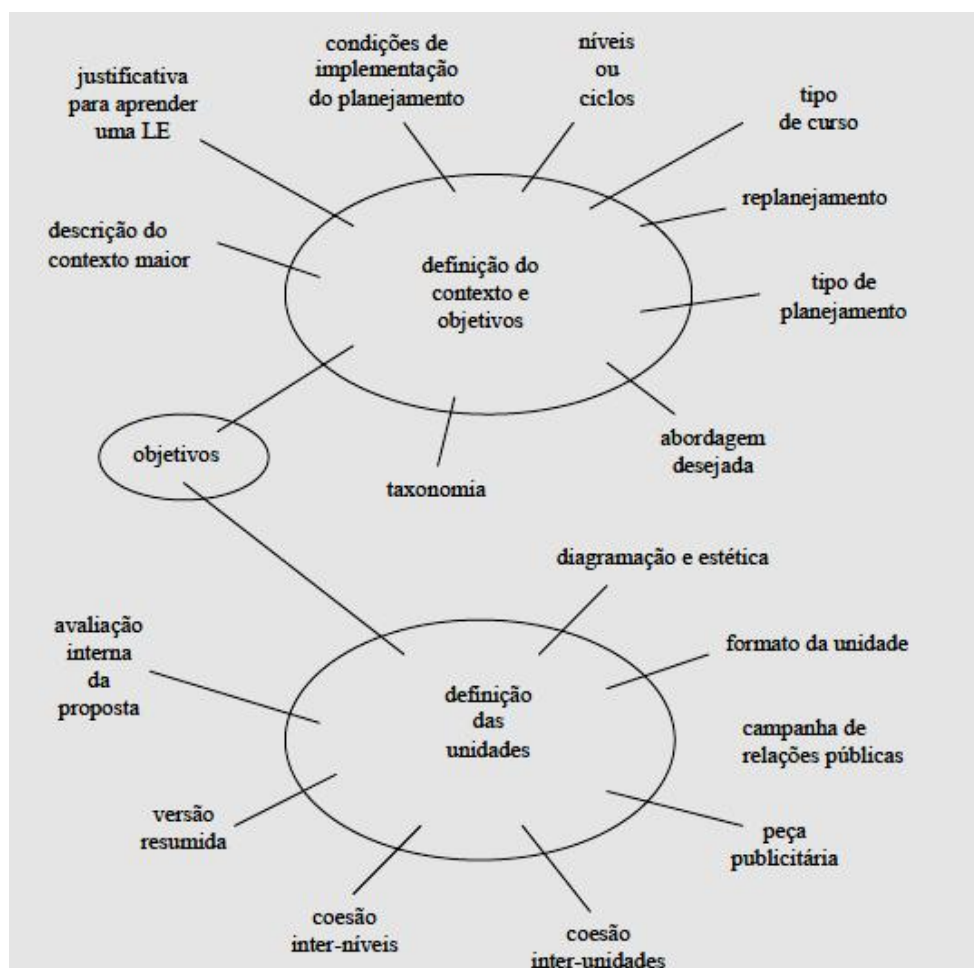
No ensino de língua estrangeira, além da definição do conceito de língua e da abordagem de ensino, o professor tem a tarefa de delimitar os conteúdos que serão estudados durante o curso. Para isso, deve-se atentar às escolhas citadas anteriormente e, principalmente, às necessidades dos alunos.

A definição do que é, pode ou deve ser ensinado em aulas de língua estrangeira cabe aos objetivos traçados pelo professor para o curso. Esses objetivos não são estáticos, pois podem mudar no decorrer do curso em razão das necessidades dos alunos. Almeida Filho (sd) afirma que o planejamento é a base do processo de criação de um curso de línguas e o professor deve estar atento ao público das aulas e às necessidades. Sobre o ato de planejar, Almeida Filho (sd) defende que:

é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso (...). Essas decisões são orientadas por uma dada abordagem de ensinar línguas e tomadas visando a consecução de objetivos reconhecidos dos alunos e do curso e/ou projetados para os alunos e curso. Sob a influência dos pressupostos do planejador (explícitos ou implícitos), um planejamento de unidades vai servir de base para a produção ou seleção de material-insumo com o qual alimentar o processo de ensino-aprendizagem.

O autor explicita que, por ser um processo, há uma série de etapas que devem ser seguidas até sua definição. Para exemplificar esse movimento, Almeida Filho (sd) utiliza a seguinte figura:

Figura 6- Roteiro para planejamento de cursos de línguas



Fonte: Almeida Filho (sd, p. 3)

Na figura 6, Almeida Filho (sd) demonstra que para que ocorra a definição do contexto e os objetivos do curso é preciso levar em consideração fatores como: o porquê dos alunos aprenderem uma LE, o contexto de ensino, as condições e o tipo de planejamento, o nível dos estudantes (básico, intermediário ou avançado), o tipo de curso (intensivo ou não, preparatório de exame/testes, imersão ou não), abordagem de ensino (AC, método gramatical), taxonomia e possíveis replanejamentos. A partir disso, segundo Almeida Filho (sd), o professor irá definir as unidades (conjunto de conteúdos) também considerando outros fatores relacionados à escolha de textos até o formato da unidade.

Donnini, Platero e Weigel (2010) apontam que os objetivos do curso e, conseqüentemente, a abordagem de ensino irá culminar na escolha do que será trabalhado. Os autores afirmam que programas de ensino voltados para a comunicação

apresentam como foco principal o desenvolvimento das habilidades comunicativas; cursos culturais possuem o objetivo de desenvolver a sensibilização cultural; enquanto há programas de ensino que privilegiam a formalização de aspectos gramaticais.

Retomando o texto de Almeida Filho (sd), o autor faz uma comparação entre a abordagem comunicativa e a gramatical expondo a diferença de direcionamento de cada uma:

Figura 7- Comparação entre a AC e abordagem gramatical

FOCO NA FORMA	FOCO NO SENTIDO
<ul style="list-style-type: none"> - código, sistema formal - correção (pelo modelo ideal) - aprendizagem de habilidades - pseudo-comunicação - reprodução, imitação, transformação, preenchimento de lacunas - conteúdos “dos outros”, estratosféricos, pretextos - professor dirige atividades sabendo resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - conteúdo, sentidos - linguagem apropriada - uso cada vez mais fluente da L2 - aprendizagem em atividades que necessitam de interação - comunicação real - iniciativa, possibilidade de escolha do que dizer, negociação, reformulação com colegas, interlocutores, autonomia - conteúdos “meus”, da minha turma, da minha região - professor que promove conscientização de linguagem
abordagem sistêmica/gramatical	abordagem comunicativa

Fonte: Almeida Filho (sd, p. 12).

A figura 7 demonstra que na abordagem gramatical, o foco do ensino está nas formas linguísticas, enquanto na AC o objetivo é compreender os sentidos que a língua pode assumir. A partir da definição da concepção de língua e consequentemente na escolha da forma de ensino, o professor deve atentar para os conteúdos que devem ser trabalhados durante o curso. Graves (1996, p. 25) descreve que, para o ensino de inglês, devem ser ensinadas as seguintes categorias de conteúdos citando alguns exemplos:

- Gramática- estrutura linguística (tempo verbal e pronome) e padrões (perguntas);
- Pronúncia: segmentais (fonemas e sílabas) e suprasegmentais (entonação, ritmo);
- Vocabulário: formação de palavras (sufixo e prefixo), colocação e conjuntos lexicais;
- Funções: pedir desculpas, discordar e persuadir;
- Noções e tópicos: tempo, quantidade, saúde e identificação pessoal;
- Situações comunicativas: fazer um pedido no restaurante e fazer compras;
- As quatro habilidades comunicativas leitura, escrita, compreensão/produção oral;
- Cultura: consciência cultural, comportamento e conhecimento cultural;
- Tarefas e atividades: atividade de lacunas e tópicos orientados como um discurso;
- Competências: alugar um apartamento e candidatar-se a um emprego;
- Processo participativo: técnicas de aprendizado experiencial;
- Estratégias de aprendizado: monitoramento pessoal, notificação de problemas e anotações;
- Conteúdo: disciplinas acadêmicas e técnicas;

Mesmo que o autor tenha descrito os conteúdos para um curso voltado para o ensino de língua inglesa, podemos tomá-lo como base para o ensino de outras línguas estrangeiras, como, por exemplo, o PBLE. É válido destacar que são muitos conteúdos elencados por Graves (1996), e seria difícil abordar todos em um único curso. Portanto, o professor deve escolher os conteúdos que considera mais relevantes para sua turma naquele momento. Também podemos frisar que o autor cita a pronúncia, e mais especificamente, os aspectos suprasegmentais como conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Dos conteúdos que são estudados em cursos de PBLE, Marcuschi (2001) aponta que a oralidade não tem recebido a atenção devida. Partindo da ideia de que aprender uma L é se comunicar através dela, devemos desenvolver as habilidades comunicativas de compreensão/produção oral em PBLE.

1.3 Ensino de oralidade em aulas de Língua Estrangeira

O ensino da oralidade em LE se destacou a partir da ênfase dada à comunicação oral nos anos 80. No que se refere ao ensino de LE, Marcuschi (2001, p. 17) compreende *oralidade* como “produção oral em seus contextos naturais, particularmente nas condições espontâneas de interação face a face”, ou seja, prática natural de produção da fala. Por sua vez, a *oralização* pode ser definida como a repetição de enunciados ou palavras. Ao distinguirmos tais conceitos, podemos perceber

que um dos focos da AC é a oralidade em uso e não a repetição sistemática de enunciados sem contexto.

Se a oralidade se refere à compreensão e à produção oral em condições espontâneas de interação, portanto, é parte integrante do evento comunicativo e deve ocupar um espaço no ensino de LE. Isso porque a produção oral é responsável por estabelecer a comunicação entre falantes de uma mesma língua e é por meio da oralidade que o locutor irá expor suas ideias, vontades e sentimentos. Para o estrangeiro que chega ao Brasil com o objetivo de estudar e morar no país, o ensino de oralidade se torna essencial para sua interação com os grupos sociais com os quais ele se relacionará.

Entre os conteúdos ligados ao ensino de oralidade, encontramos a prosódia. Crystal (2008, p. 213) define prosódia como um termo utilizado na Fonologia e na Fonética “para indicar, de maneira coletiva, as variações de *pitch*²⁸, altura, tempo e ritmo”. O autor aponta ainda que o termo também é associado como sinônimo de *suprasegmental*²⁹.

No mesmo sentido dessa afirmação, Cagliari (1992) afirma que, pela tradição fonética, além dos segmentos correspondentes aos sons definidos pelo alfabeto fonético, existem dois tipos de elementos suprasegmentais. O primeiro tipo modifica os segmentos de natureza fonética como nazalização, labialização e palatalização, compondo o que o autor classifica como articulação secundária. O segundo se refere às unidades maiores que os segmentos, os elementos prosódicos. De acordo com o autor, esses últimos elementos podem ser divididos em três grupos: melodia da fala (tom, entonação e tessitura), dinâmica da fala (duração, mora, pausa, tempo acento, ritmo e ársis/tesis) e qualidade da voz (volume, registro e qualidade da voz).

Em sua origem na Grécia Antiga, o termo *προσῳδία* (prosódia) foi utilizado pela primeira vez por Platão em “República”, sendo associado às variações melódicas encontradas nas formas de narrar (BARBOSA, 2012). Posteriormente, o termo foi associado às distinções de acentos tonais, sendo empregada aos estudos poéticos, segundo Nascimento (2000).

²⁸ Sensação auditiva da variação melódica (CRYSTAL, 2008).

²⁹ De acordo com Lehiste (1970), suprasegmental se refere aos alongamentos que são maiores do que o segmento, particularmente o estresse e a duração. A autora acredita que esses termos, respectivamente, são associados a sensação de tom superior e inferior, para o padrões de proeminência de palavras, e duração diferentes entre os segmentos, entre segmentos ou entre as pronúncias do mesmo segmento em diferentes contextos.

Na visão dos estudos linguísticos, Barbosa (2012) afirma que as pesquisas sobre prosódia a associam aos fatores linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos. Dessa forma, é papel fundamental da prosódia ser utilizada para reconhecer, por exemplo, diferenças semânticas entre enunciados, identificar características de um falante (idade, sexo, papel social e origem), emoções, atitudes, entre outras (NASCIMENTO, 2000; ANTUNES, 2007; BODOLAY, 2009; BARBOSA, 2012). Através do nível prosódico, segundo Bodolay (2009), pode-se também reconhecer e interpretar fatores como atitude e polidez do falante.

Dos elementos suprasegmentais, a entonação é responsável pela diferenciação de enunciados, conforme defendido por Nascimento (2000). Podemos entender melhor a influência que a entonação exerce no enunciado através do trabalho de Fónagy (2003), que enumera e descreve quinze diferentes funções para entonação, das quais destacaremos a função modal, que pode nos auxiliar a entender a distinção entre os enunciados de ordem e pedido.

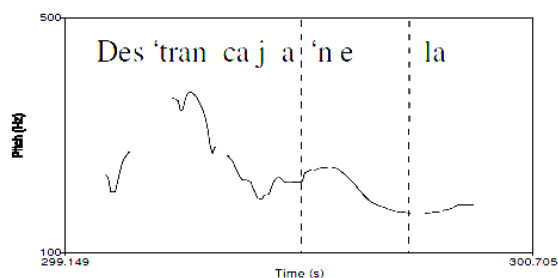
A *função modal* da entonação, segundo Fónagy (2003), é responsável pela distinção da modalidade dos enunciados. Tal função pode ser utilizada para distinguir uma questão de uma asserção. Se em um contexto comunicativo for inserido: “O Pedro chegou?/O Pedro chegou” o alocutário é capaz de identificar se o locutor proferiu uma pergunta ou uma afirmação apenas pelas informações prosódicas de cada enunciado.

A partir da descrição de Fónagy (2003) das quinze funções da entonação, podemos perceber o quão importante é entender o funcionamento dos padrões melódicos da língua para que se possam compreender as diferenças entre um pedido e uma ordem, por exemplo. Entendemos, neste trabalho, que o padrão melódico de uma língua pode ser definido como uma abstração feita a partir de uma observação sistemática do comportamento de movimento melódico, bem como a combinação desses fatores, em uma dada categoria de enunciados.

No trabalho de Moraes (2008), o autor descreve os atos de fala do dialeto carioca proferidos por uma nativa e gravados em laboratório. A pesquisa objetivou analisar aspectos fonéticos e fonológicos da variação melódica de três enunciados semelhantes na forma morfológica e sintática, mas prosodicamente diferentes. Seleccionamos apenas um ato de ordem e um ato de pedido, por serem os atos de fala estudados neste trabalho. A seguir, apresentamos as características melódicas³⁰:

³⁰ O que vemos na figura é a curva f0, que é o correlato acústico da melodia.

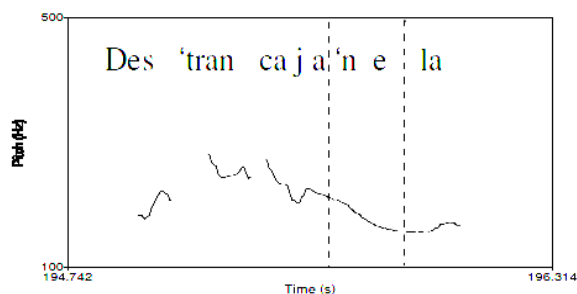
Figura 8- Enunciado *Destranca a janela* como pedido.



Fonte: Moraes (2008, p. 393).

Podemos notar que, na figura 8, no enunciado *Destranca a janela*, a curva melódica apresenta um movimento ascendente/descendente/ascendente, semelhante a um pedido. Moraes (2008) destaca o contorno melódico alto na pré-tônica e na sílaba tônica, como também o movimento descendente da pós-tônica, pontos do enunciado que auxiliam na caracterização do pedido. No que se refere à ordem, o autor apresenta a seguinte descrição:

Figura 9- Enunciado *Destranca a janela* como ordem.



Fonte: Moraes (2008, p. 392).

Na figura 9, observamos o movimento ascendente/descendente da curva f_0 que demonstra uma ordem do enunciado *Destranca a janela*, segundo Moraes (2008). O autor aponta que o movimento melódico descrito é similar a uma questão parcial. O fator que diferencia os enunciados está presente no início da melodia da ordem, que é mais elevada do que a pergunta questão parcial³¹.

Nos trabalhos de Bodolay (2009, 2014), a autora demonstra a relevância do movimento melódico para interpretar ordens e pedidos, pois o falante utiliza desse

³¹ Um exemplo de questão parcial: “Como ela jogava?” (MORAES, 2008, p. 392).

elemento prosódico para expressar certas atitudes, tais como autoridade e polidez. Nesses estudos, podemos encontrar uma descrição do padrão melódico de ordens e pedidos do PB identificados a partir de um *corpus* de novelas brasileiras transmitidas por uma emissora de televisão aberta. A autora optou por analisar falas de novela televisiva devido à qualidade acústica, a demarcação dos papéis sociais dos atores e do conhecimento intuitivo da língua pelos atores a fim de convencer os telespectadores. Na pesquisa, ao considerar apenas os níveis melódicos, uma curva descendente configura uma ordem, enquanto uma melodia ascendente é associada a um pedido.

Entretanto, a autora nos lembra que não podemos desconsiderar as demais pistas prosódicas citadas anteriormente e que podem interferir na interpretação de um enunciado. Um perfil melódico ascendente/descendente, por exemplo³², configura um pedido, mas se levarmos em consideração o *status* de prestígio do locutor (um chefe) em relação ao alocutário (empregado), podemos concluir que se trata de uma ordem com padrão prosódico de pedido. Outros estudos sobre prosódia de ordens e pedidos (GEBARA, 1976; RIZZO, 1981; MORAES; COLAMARCO, 2007; MORAES, 2008, 2012; QUEIROZ, 2011) corroboram a afirmação da autora e nos leva a defender a existência de padrões melódicos diferentes que caracterizam ordens e pedidos.

Conforme o exposto, podemos concluir que a prosódia, segundo Searle (1981), faz parte do sistema linguístico, podendo interferir diretamente na produção de sentido de um enunciado. Portanto, para se interpretar um enunciado, é preciso compreender de que forma os interlocutores utilizam de estratégias prosódicas para esse fim.

Dessa forma, podemos inferir que os aspectos prosódicos presentes em cada enunciado carregam-no de significado. Em consonância com essa afirmação, Bodolay (2009) destaca que cada língua possui uma maneira diferente de proferir os enunciados e de combiná-los com informações não linguísticas para atribuir-lhes sentido, individualizando, assim, aos traços prosódicos das línguas.

A partir do exposto, então, verifica-se a necessidade que tais traços devam ser ensinados em aulas de PBLE, por três motivos: primeiro, porque a prosódia faz parte da língua e conseqüentemente da cultura; segundo, porque os aspectos suprasegmentais contribuem para a construção dos sentidos; terceiro, porque o desconhecimento de uso da prosódia da língua pode ocasionar uma interpretação equivocada de um enunciado ou

³² Exemplo retirado de Bodolay (2009, p. 168-170).

estranheza por parte do alocutário. Isso acontece devido à possibilidade de a intenção do locutor, ao proferir um enunciado, não ser identificada adequadamente pelo alocutário. Assim, a expectativa do locutor em relação ao alocutário não será atingida. Como, por exemplo, um enunciado de pedido do estrangeiro ser interpretada pelo alocutário nativo como uma ordem devido à associação com a entonação de pedido na língua materna.

Para que seja ensinada a diferença entre os atos de fala de ordem e de pedido em PB para estrangeiros, é preciso a associação de uma abordagem de ensino de línguas e uma teoria de língua. Nas seções anteriores, expomos a abordagem de ensino que adotaremos, a AC. Na próxima seção, trataremos da teoria escolhida para dar continuidade a nossa pesquisa.

1.3.1 Teoria dos Atos de Fala

Uma vez que a AC prioriza o ensino da oralidade e das relações socioculturais nos contextos reais de fala, é necessário também, na nossa percepção de como uma língua deve ser ensinada, considerar uma teoria linguística que nos auxilie a entender o funcionamento do PB falado. Por isso, elegemos a Teoria dos Atos de Fala (TAF).

A TAF nos permite observar “o papel das convenções e das intenções dos falantes para análise do ato de fala” (ANDRADE, 2014, p. 48). Tais convenções, segundo Andrade (2014), têm a essência social diferenciando em formal e informal, e constituem moldes de conduta que oscilam de acordo com o contexto e são essenciais para a atividade comunicativa. Vale ressaltar ainda Kerbrat-Orecchioni (2005), para quem a teoria revela que a variação cultural afeta as atividades interacionais e os atos de fala.

A teoria foi desenvolvida pelo filósofo da linguagem John L. Austin nos anos 1960 com a publicação da sua obra *How to do things with words*. Composta por palestras, a obra de Austin (1960) propõe que os atos de fala sejam articulados em três dimensões: o ato ilocucionário, ato locucionário e ato perlocucionário.

Searle (1981), baseando-se em Austin, também estuda os atos de fala. O autor define o ato de fala como resultado da composição de um conteúdo proposicional somado à força ilocucionária. Searle (1981) defende que os atos são utilizados pelos falantes da língua para fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, etc.

Ao definir ato ilocucionário, Searle (1981) utiliza a expressão *atos de fala completos*. Para o autor, os atos ilocucionários são atos que levam o locutor a realizar algo, como: afirmar, descrever, advertir, observar, ordenar, desculpar-se, pedir, saudar, prometer etc. Os atos perlocucionários são definidos como “as consequências ou efeitos que os atos ilocucionários tem sobre as ações, pensamentos, ou crenças, dos ouvintes” (SEARLE, 1981, p. 37).

Searle defende que, para existir uma força ilocucionária, é necessária uma série de condições preestabelecidas: as preparatórias, de sinceridade e essenciais. Os atos de fala, então, devem obedecer tais regras para serem executados com sucesso. A condição preparatória é responsável pelo que o locutor subentende ao executar um ato. A condição de sinceridade diz respeito ao estado psicológico que é expresso pelo locutor ao desempenhar um ato. E por fim, a condição essencial determina as outras, pois indica o objetivo do locutor ao enunciar um ato ilocutório.

Trazendo essas questões para o contexto desta pesquisa, no ato de dar uma ordem como “fecha a porta”, por exemplo, em que X dá uma ordem a Y em um determinado contexto, é condição preparatória que o locutor tenha um prestígio social em relação a Y. Como regra de sinceridade, que Y tenha menos prestígio que X. E por fim, a condição essencial seria a existência de uma porta para ser fechada.

Outros autores, além de Searle (1981), desenvolveram outras percepções acerca dos atos diretivos de ordem e pedido. Abordaremos a seguir alguns deles. Moraes (2011) confeccionou uma tabela que sumariza as condições para que um ato de fala seja executado com sucesso de forma diferente da que apresentamos anteriormente:

Tabela 2- Condições de conteúdo proposicional, preparatória e de sinceridade de três atos diretivos; L representa o locutor, O, o ouvinte.

Regra \ Ato	Ordenar	Pedir
	Ação futura	Ação futura
Conteúdo Proposicional	Ação futura	Ação futura
Preparatória	L pensa que O pode fazer [autoridade]	L pensa o que O pode fazer
Sinceridade	L deseja a ação	L deseja a ação

Fonte: Moraes (2011, p. 1) adaptado / L (locutor); O (ouvinte).

A tabela 2 de Moraes (2011) nos ajuda a perceber a diferença entre ordem e pedido através das regras estabelecidas por Searle (1981). Podemos observar que as condições de conteúdo preposicional e de sinceridade são as mesmas, e o que irá divergir é a regra preparatória. No ato de pedir, o locutor pensa que O pode realizar a ação solicitada, em contrapartida, no ato de ordem, é necessária a relação hierárquica de autoridade para o que o ato se concretize com sucesso.

Moraes (2011) aponta uma diferença entre esses atos, fator importante para este trabalho. Defendemos que o aprendiz de língua estrangeira deve aprender a reconhecer tais condições, bem como acionar outros conhecimentos para o sucesso do ato de fala.

Voltando aos atos ilocucionários, Searle (1995) reelabora uma taxonomia dos atos ilocucionários feitos na obra de 1981, dividindo-os em cinco grupos de atos ilocucionários, da mesma forma que Vanderveken (1990). São eles: assertivos: representam o estado real das coisas, como afirmar; compromissivos: comprometem o falante com uma ação futura, como prometer, garantir; diretivos: tentativas de levar o ouvinte a fazer algo, como pedir, ordenar e implorar; declarativos: executar uma ação que traz à existência de um estado de coisas por representar a si mesmo como executar essa ação, como batizar e casar; e, por último, expressivos: representam atitudes proposicionais do falante sobre um estado de coisas, como desculpar-se, dar as boas vindas.

É importante mencionar que tal classificação foi elaborada a partir dos verbos performativos. Concluimos então, a partir dessa classificação, que os atos que são enfoque deste trabalho (ordem e pedido) pertencem ao grupo dos atos diretivos.

Entretanto, tal classificação não é suficiente para nos auxiliar na diferenciação dos atos de ordem e pedido, pois ambos pertencem à mesma classe, segundo Vanderveken (1990) e Searle (1995). Portanto, é necessário levar em consideração não apenas recursos linguísticos, mas também os contextos de uso e as relações sociais existentes no ato comunicativo. Tais recursos extra-linguísticos podem e devem ser ensinados a aprendizes estrangeiros do PB. Para tanto, acreditamos que é preciso buscar nos estudos prosódicos uma base para essa discussão e será discutido nos subtópicos a seguir.

1.3.2 Atos de fala de ordem e de pedido no Português Brasileiro

Na seção anterior, vimos que ensinar a compreensão e produção oral é essencial para que o aprendiz de língua estrangeira possa desenvolver as habilidades comunicativas necessárias para estabelecer a comunicação com os demais falantes dessa língua.

A partir da morfologia, Bodolay (2009, p. 33) aponta que “as descrições dos estudos tradicionais reduzem os atos de fala de ordem e pedido ao modo verbal imperativo”. A autora ainda afirma que, do ponto de vista morfológico e sintático, não há diferença entre os atos de fala ordem e pedido. Dessa maneira, a autora acredita que é indispensável que haja um contexto comunicativo, a fim de auxiliar “os locutores na construção de sentido” (BODOLAY, 2009, p. 34).

A autora ainda salienta que, durante o evento comunicativo, “o locutor pode utilizar a mesma sequência segmental, entretanto, os padrões prosódicos distintos podem ser um indício de que o conteúdo proposicional pode ou deve ser cumprido pelo alocutário” (BODOLAY, 2009, p. 34). Isso porque a prosódia influencia na distinção dos atos de ordem e pedido quando, por exemplo, o locutor exerce papéis sociais diferentes em contextos variados.

Bodolay (2009) faz referência ao trabalho de Gebara (1976), que apresenta as características prosódicas/entonativas dos atos de ordens e pedidos do dialeto falado no estado de São Paulo. De acordo com Gebara (1976 *apud* BODOLAY, 2009, p. 35), os atos de ordens “têm tonicidade marcada (...) no primeiro item lexical do grupo tonal” e também são caracterizadas pela melodia descendente. No que tange aos pedidos, esses são caracterizados por Gebara (1976 *apud* BODOLAY, 2009, p. 35) como uma frase interrogativa e pode ser proferida de duas formas. A primeira acontece quando o nível melódico do início do enunciado é mais alto, conforme o exemplo da autora:

//^Fecha a porta//

O segundo possui o padrão “descendente-ascendente, com dois elementos tônicos no grupo tonal” (GEBARA, 1976 *apud* BODOLAY, 2009, p. 35):

//^Fecha a porta//

Ainda sobre ordem e pedido, é interessante ressaltar o trabalho Moraes (1998). O autor constatou, através de um experimento de análise melódica, que o enunciado “fecha a porta” é ambíguo. Afirmou ainda que o enunciado pode ser interpretado como um pedido, uma ordem, uma pergunta, um pedido de confirmação, entre outras.

Em outro trabalho, Moraes e Colamarco (2007) descrevem os padrões melódicos da pergunta e do pedido do dialeto carioca. Os autores, baseando-se em Searle (1995), afirmam que os verbos performativos “perguntar” e “pedir” apresentam a mesma estrutura frasal, e que, nesses casos, a entonação seria o recurso responsável para desfazer a ambiguidade. O mesmo ocorre entre atos de ordem e pedido.

Observando esses trabalhos, podemos concluir que o padrão melódico não é capaz de diferenciar sozinho alguns dos atos de fala. Para identificá-los seria preciso considerar outros fatores além da melodia, como os fatores extralinguísticos.

No trabalho de Cruz-Ferreira (2003), a autora compara os padrões entonativos do PE e do inglês britânico, destacando as principais dificuldades dos falantes dessas línguas ao aprender a língua do outro. Cruz-Ferreira (2003) conclui que há significados específicos para os padrões entonativos para cada língua. E portanto, quando o falante estrangeiro não domina tal aspecto da fala poderá ocasionar, o que a autora chama de quebra na comunicação. A autora destaca que a ausência de domínio da entonação pode e deve ser ensinada, pois é de suma importância o falante estrangeiro se comunicar no idioma estrangeiro.

Dessa forma, como já afirmado anteriormente, é necessário que o aprendiz estrangeiro saiba identificar e proferir os atos de pedido e de ordem para que ele possa se comunicar em PB. Para ensinar essa diferença, acreditamos que a TAF nos ofereça um caminho possível. Assim, juntamente com AC, será possível auxiliar o professor de PBLE a realizar essa tarefa.

Entendemos que utilizar a TAF pode ser relevante para demonstrar ao aprendiz que os atos de fala de ordem e pedido “são negociados nas interações e também mudam e se transformam” (ANDRADE, 2014, p. 77) de acordo com o contexto e os componentes do ato comunicativo. Portanto, acreditamos que deva ser ensinado em conjunto com a competência intercultural, auxiliando o aprendiz a perceber as diferenças linguísticas e culturais da LE em relação à LM, evitando a associação equivocada entre as línguas.

2 METODOLOGIA

No presente capítulo apresentaremos e descreveremos o *corpus*, os procedimentos metodológicos da coleta e de análise dos dados desta pesquisa. Para tanto, dividimos o capítulo em quatro tópicos. No primeiro tópico, caracterizamos o tipo de pesquisa, no segundo, descrevemos os procedimentos de coleta dos dados. Logo após, identificamos e delimitamos o *corpus*, por último, abordamos como ocorreu a análise e a interpretação dos dados.

2.1 Tipo de pesquisa

A abordagem que consideramos mais adequada foi o estudo quali-quantitativo em função das perguntas e dos objetivos de pesquisa. Como o principal objetivo desta pesquisa analisar a abordagem do ensino de prosódia dos atos diretivos de ordem e de pedido do PB nas atividades de quatro MD de PBLE utilizados em cursos livres de imersão no NucLi- UFVJM, elaboramos quatro questões de pesquisa e dois objetivos específicos, conforme podemos observar no quadro seguir:

Tabela 3- Relação entre as perguntas de pesquisa e os objetivos específicos

Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos
1) O MD trata de oralidade ou de oralização? 2) Qual espaço é ocupado pela oralidade nos MD?	a) quantificar as atividades orais dos MD de PBLE;
3) A prosódia do PB é abordada sistematicamente? De que forma? 4) Há alguma abordagem do conteúdo de atos de ordem e de pedido? Como ocorre?	b) descrever a forma de abordagem da prosódia e o ensino da diferenciação dos atos diretivos de ordem e de pedido em PB.

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa escolha se deu com base em Minayo e Sanches (1993) que defendem a utilização da abordagem quali-quantitativa para a realização de uma pesquisa. Os autores apontam que a objetividade da abordagem quantitativa e a subjetividade da abordagem qualitativa não podem ser pensadas como contradição, mas é desejável que ambas sejam utilizadas a fim de obter uma compreensão mais ampla do objeto.

Minayo e Sanches (1993, p. 34) salientam que cada abordagem possui suas especificidades que ao serem combinadas em uma pesquisa, é possível propiciar uma interpretação mais completa e que “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa”. Optamos por adotar tal abordagem pela necessidade de quantificar o número de atividades com oralidade nos MD, para atender às duas primeiras perguntas de pesquisa: “a) O MD trata de oralidade ou de oralização?; b) qual espaço é ocupado pela oralidade nos MD?”. Acreditamos que uma abordagem qualitativa possa contribuir para identificar de que forma acontece a abordagem da prosódia e do ensino dos atos de ordem e pedido do PB respondendo a duas outras perguntas de pesquisa: “c) a prosódia do PB é abordada sistematicamente? De que forma?; d) há alguma abordagem do conteúdo de atos de ordem e de pedido? Como ocorre?”.

Ao observarmos a tabela 3, entendemos que os resultados oriundos das análises contribuirão para a área de PBLE no que tange ao ensino da prosódia do PB, pois a partir dos resultados será possível elaborar uma proposta de atividades para o ensino da diferença entre atos de fala de ordem e de pedido em PB para estrangeiros. Por essa razão, classificamos a natureza como uma pesquisa básica, pois nossa pretensão é analisar a abordagem do ensino de prosódia dos atos diretivos de ordem e de pedido do PB nas atividades de quatro MD de PBLE utilizados em cursos livres de imersão no NucLi da UFVJM até o ano de 2016.

Em consonância com Fonseca (2002), Lakatos e Marconi (2001) apontam que a pesquisa documental é uma forma de coletar dados de fontes primárias como arquivos particulares ou públicos, sendo esses escritos ou não. Nesta dissertação, os documentos para análise são materiais didáticos impressos que não sofreram nenhum tipo de tratamento e, portanto, são fontes primárias. Na próxima seção, delimitaremos o *corpus* de pesquisa e também descreveremos como ocorreram os procedimentos de coleta e de interpretação dos dados.

2.2 O *corpus*: Materiais didáticos

Os materiais didáticos escolhidos foram aqueles utilizados nos cursos de PLE ofertados pelo NucLi-UFVJM. Segundo a coordenadora da área de Português para Estrangeiros do NucLi-UFVJM, foram utilizados, até o ano de 2016, quatro MD de PLE e são eles:

Tabela 4 – *Corpus* de pesquisa

Ano de publicação	Título	Autores	Material base	Material de apoio
2004	Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	Maria Harum de Ponce; Silvia Andrade Burim; Susanna Florissi	Livro do aluno	Manual do professor, material em áudio
2015	Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros	Cibele Nascente Barbosa; Isaure Schrägle	Livro do aluno	Manual do professor, material em áudio
2000	Falar...Ler...Escrever... Português: Um curso para estrangeiros	Emma Erbelein O. F. Lima; Samira A. Iunes	Livro de exercícios	-
Não publicado	Fonética para estrangeiros	Thaís Cristófaró Silva	Material único.	-

Fonte: Elaborada pela autora.

A fim de compreender o espaço da oralidade, do ensino da prosódia e dos atos de fala de ordem e de pedido nos materiais citados, optamos por analisar o livro do aluno, como também o livro do professor e o material em áudio, quando houver. Isso porque o livro do professor traz uma série de informações e orientações que não são encontradas na versão do aluno, assim como o material em áudio.

2.3 Procedimentos de coleta e interpretação dos dados

O objetivo central desta pesquisa é analisar, nos materiais didáticos de PBLE usados em cursos do NucLi-UFVJM o espaço da oralidade, como também se e como ocorre a abordagem da prosódia e dos atos de ordem e de pedido em PB. Para atingir o objetivo proposto, delineamos as etapas de coleta e interpretação dos dados.

As etapas foram baseadas na análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2012). Optamos por adotar a análise de conteúdo de Bardin (2011) que constitui um conjunto de técnicas utilizada para descrever o conteúdo de documentos e textos. De acordo com Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O objetivo da análise de conteúdo é, então, compreender as informações explícitas e implícitas dos materiais analisados. Para alcançar essas informações é preciso, segundo Bardin (2011), seguir três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consistiu na leitura dos materiais selecionados. Essa leitura é que permite ao pesquisador apreender as ideias principais e os significados gerais do objeto analisado, como afirma Campos (2004). Nesta pesquisa, essa etapa foi realizada para, em seguida, ocorrer à exploração do material.

Na exploração dos materiais, houve o recorte do material de acordo com os objetivos da pesquisa que, no nosso caso, consistiu na seleção das unidades/temas e atividades nos MD de PBLE que abordam a oralidade. Ao explorar os MD, foi constatado que cada um deles possui sua própria divisão. Identificamos que em dois deles a divisão ocorre da seguinte forma: grupos temáticos subdivididos em unidades. Outro MD é composto apenas por unidades. E o último é dividido por temas. Pela heterogeneidade da divisão dos MD, optamos por recortar pela menor composição, ou seja, unidades e temas.

A exploração se refere à preparação para a coleta dos dados qualitativos e quantitativos das atividades orais contidas em cada MD a fim de responder à primeira e à segunda questão de pesquisa: a) o MD trata de oralidade ou de oralização?; b) qual o espaço ocupado pela oralidade no MD? Para isso, julgamos necessário agrupar as atividades a partir das quatro habilidades comunicativas, seguindo os dois critérios de categorias que criamos. O primeiro se refere aos ícones presentes nas atividades e o segundo se refere aos campos semânticos compostos por verbos ou expressões com verbos no imperativo.

Os ícones não foram identificados em todos os materiais, mas nos auxiliaram na classificação das atividades dos MD que possuíam esse critério. Associamos os símbolos áudio (vitrola e música) à habilidade de compreensão oral (ouvir), o símbolo de produção oral (tricotando e tarefa) como habilidade de produção oral, de escrita (Pondo a mão na massa) como habilidade de produção escrita e leitura como habilidade de compreensão escrita.

Como já tratamos no parágrafo anterior, os ícones não estavam presentes em todos os materiais, portanto esse critério foi insuficiente para determinar as habilidades envolvidas nas atividades. Então, criamos a segunda categoria de critério, o campo semântico com base nos verbos dos enunciados. A partir desse levantamento, montamos uma lista desses verbos associando-os a uma habilidade comunicativa:

Tabela 5- Verbos e expressões

Habilidade comunicativa	Verbos/expressões
Compreensão oral	Ouçá, escute
Produção oral	Fale, diga, cante, converse, leia em voz alta, discuta/pratique com seu colega, dê sua opinião para seu colega, indague se colega, entreviste oralmente, dialogue, continue/faça um diálogo com seu colega, apresente para seus colegas
Compreensão escrita	Leia, releia, estude, verifique no texto, acompanhe o texto
Produção escrita	Escreva, reescreva, transcreva, anote, complete/ substitua/preencha as lacunas, formule/faça/transforme/construa uma frase, desenvolva/elabore/crie um texto

Fonte: Elaborada pela autora

Observando os enunciados, percebemos que havia atividades que possuíam apenas um verbo ou expressão e outras com dois ou mais que correspondiam a habilidades diferentes como, por exemplo, o enunciado “*Ouçá* o áudio e *preencha* os dados” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004, p. 26, grifo nosso). Nesse enunciado há dois verbos, sendo *ouça*, segundo tabela 5, um verbo associado à habilidade de compreensão oral e *preencha* um verbo associado à habilidade de produção escrita. Com isso, no momento de agrupar as atividades, não poderíamos encaixar enunciados como esse em apenas uma habilidade, seria necessário pensar na integração de habilidades. Então, criamos quinze grupos com todas as combinações possíveis de habilidades:

Tabela 6- Siglas e habilidades

Sigla	Habilidades
PO	Produção oral
CO	Compreensão oral
CE	Compreensão escrita
PE	Produção escrita
PO + CO	Produção oral e compreensão escrita
PE + CE	Produção escrita e compreensão escrita
PO + CE	Produção oral e compreensão escrita
PE + CO	Produção escrita e compreensão oral
CO + CE	Compreensão oral e compreensão escrita
PE + PO	Produção escrita e produção oral
PO + CO + CE	Produção oral, compreensão oral e compreensão escrita
PO + PE + CE	Produção oral, produção escrita e compreensão escrita
PE + CE + CO	Produção escrita, compreensão escrita e compreensão oral
PO + PE + CO	Produção oral, produção escrita e compreensão oral
PO + PE + CO + CE	Produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita

Fonte: Elaborada pela autora

A partir da leitura, observação e identificação dos verbos ou expressões nos enunciados, foi possível classificar o grupo de cada atividade e, assim, quantificar o número de atividades de todos os grupos em cada material. Entretanto, havia atividades que não possuíam ícones ou enunciados como em texto escrito, vocabulário, texto instrucional e texto explicativo. Nesses casos, interpretamos que a habilidade seria a CE, já que a leitura seria a habilidade necessária para a compreensão do texto.

Feito o agrupamento das atividades nos MD, direcionamo-nos para os conjuntos que envolviam as habilidades orais (produção e compreensão oral), pois é através dela que podemos identificar a oralidade, objeto de interesse das primeiras perguntas de pesquisa. Separamos essas atividades das demais para, então, observar quais tratavam de oralidade e quais abordavam a oralização. Utilizando novamente o critério de campo semântico, elaboramos duas listas, uma de verbos e expressões que estão relacionados à oralidade e outra à oralização:

Tabela 7- Campo semântico de oralidade e oralização

Oralidade	Oralização
Fale, diga, converse, discuta com seu colega, dê sua opinião para seu colega, indague se colega, entreviste oralmente, dialogue, continue/faça um diálogo com seu colega, apresente para seus colegas	Cante, leia em voz alta, pratique com seu colega.

Fonte: Elaborada pela autora.

O campo semântico de oralidade, na tabela 7, possui verbos que remetem à comunicação, ou seja, produção e compreensão oral. Por sua vez, o campo de oralização está ligado à repetição e reprodução. Após a identificação dessas atividades, podemos determinar a quantidade de cada uma e, assim, compreender se o MD aborda mais atividades de oralidade ou de oralização. Através desses levantamentos, foi possível apontar o espaço ocupado pelas atividades que envolvem oralidade que serão apresentados em tabelas no próximo capítulo.

A segunda fase da exploração foi de caráter qualitativo e se refere às questões de pesquisa: “c) a prosódia do PB é abordada sistematicamente? De que forma?; d) há alguma abordagem do conteúdo de atos de ordem e de pedido? Como ocorre?”. Para a terceira questão, o critério foi a atividade conter no enunciado alguma(s) palavra(s) do campo semântico de prosódia com as palavras: *prosódia*, *melodia* e *entonação*. Os enunciados de atividades que possuíam alguma dessas palavras demonstram indícios de abordagem sistematizada ou não da prosódia do PB.

O critério que criamos para a última questão de pesquisa relaciona-se aos enunciados de atividades, bem como ao campo semântico. As palavras contidas nesse grupo demonstram que naquela atividade há indícios de que existe a possibilidade de versar sobre a temática dos atos de ordem e/ou pedido. O campo semântico é composto por: *ato de pedido*, *ato de ordem*, *dê uma ordem*, *faça um pedido* ou (verbo) *imperativo*. Também foram analisados os áudios dessas atividades a fim de identificar alguma instrução além do enunciado da atividade no material impresso. As atividades em áudio foram transcritas para melhor percepção (ver apêndice A) e também disponibilizadas em CD. É válido ressaltar que o material em áudio das atividades do MD *Falar... Ler... Escrever...* não foram analisadas, pois não possuímos esse material. O MD *Fonética para Estrangeiros* não possui material em áudio, e portanto, também não foi analisado.

Para coletar as informações e inseri-las nas tabelas, separamos as menores unidades de cada MD. Em cada unidade/tópico havia uma organização de tipos de

atividades, então identificamos cada uma delas e distribuimos em uma tabela. Feito isso, relacionamos esses tipos de atividades com as perguntas de pesquisa e com as categorias que criamos a partir da etapa de exploração, como mostra a tabela 8:

Tabela 8- Categorias para a primeira etapa da metodologia

Indicadores	Questões de pesquisa	Categorias	
		Ícone	Campo semântico
Tipos de atividades: 1- Exercício 2- Tarefa 3- Vocabulário 4- Texto escrito 5- Texto explicativo 6- Texto instrutivo	1- O MD trata de oralidade ou de oralização? 2- Qual o espaço ocupado pela oralidade no MD?	Áudio Interação/Produção oral Escrita Leitura	Oralização: Cante, leia em voz alta, pratique com seu colega.
			Oralidade: Fale, diga, converse, discuta com seu colega, dê sua opinião para seu colega, indague se colega, entreviste oralmente, dialogue, continue/faça um diálogo com seu colega, apresente para seus colegas.
			Compreensão oral: Ouça, escute.
			Produção oral: Fale, diga, cante, cante, converse, leia em voz alta, discuta/pratique com seu colega, dê sua opinião para seu colega, indague se colega, entreviste oralmente, dialogue, continue/faça um diálogo com seu colega, apresente para seus colegas.
			Compreensão escrita: Leia, releia, estude, verifique no texto, acompanhe o texto.
			Produção escrita: Escreva, reescreva, transcreva, anote, complete/ substitua/preencha as lacunas, formule/faça/transforme/construa uma frase, desenvolva/elabore/crie um texto.
	3- A prosódia do PB é abordada sistematicamente? De que forma? 4- Há alguma abordagem do conteúdo de atos de ordem e de pedido? Como ocorre?	-	Prosódia: Prosódia, melodia entonação. Atos de ordem e/ou pedido: Ato de ordem, ato de pedido, dê uma ordem/ pedido, imperativo.

Fonte: Elaborada pela autora

Os indicadores apresentados na tabela 8 foram organizados após um levantamento em todos os MD. Buscamos definir um padrão de atividades que foram convertidas nas categorias de observação em cada unidade ou aula dos MD. É válido ressaltar que nos indicadores podemos encontrar diversos ícones além daqueles que são de nosso interesse. Há ícones de pesquisa, fonética, dicas, entre outros.

Figura 10- Ícones dos MD



Fonte: Elaborada pela autora com base em Ponce; Burim; Florissi (2004) e Barbosa; Schäggle (2014).

Nomeamos como *Texto escrito* os textos provocantes que não fazem parte de nenhum exercício e que, geralmente, encontram-se no início das unidades operando como texto introdutório. Esses textos são um conjunto de enunciados e diálogos, como observamos na figura 11, que representam falas e expressões usadas no cotidiano dos falantes nativos de PB:

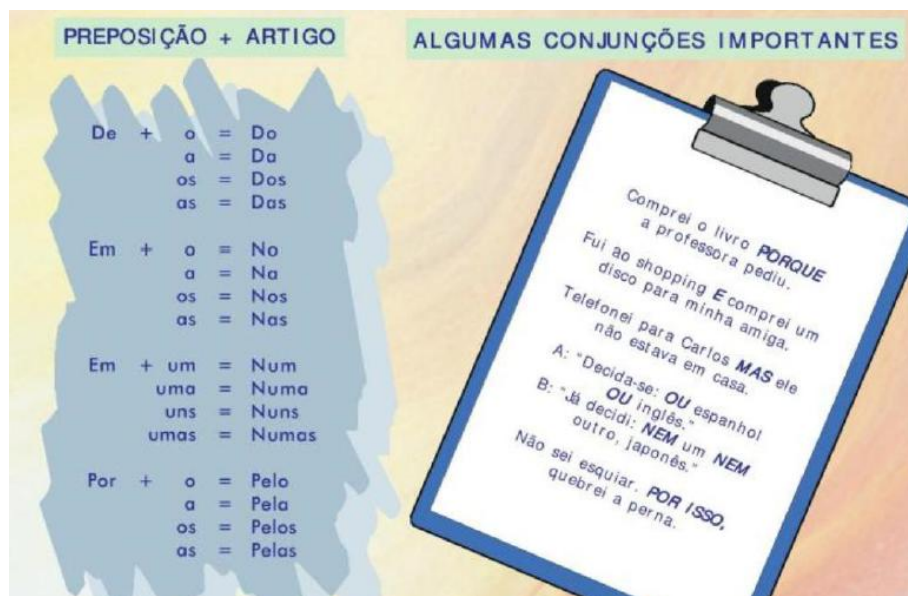
Figura 11– Exemplo de *texto escrito*



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004, p. 1).

O *texto instrucional* é aquele que instrui o leitor sobre aspectos e regras linguísticas usando a própria língua. Trazemos a figura 12 como exemplo:

Figura 12- Exemplo de *texto instrucional*



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004, p.12)

Os textos instrucionais operam como demonstração do sistema linguístico com normas e exemplos de uso, como apresentamos na figura 12. Em contrapartida, denominamos por *texto explicativo* os textos que possuem a finalidade de explicar os funcionamentos da língua. Esses textos estão ligados à gramática, como em:

Figura 13- Exemplo de *texto explicativo*

PRETÉRITO PERFEITO			
REGULARES			
TRABALHAR		ESCREVER	ASSISTIR
EU	TRABALHEI	ESCREVI	ASSISTI
VOCÊ	TRABALHOI	ESCREVEU	ASSISTIU
ELE/ELA	TRABALHOI	ESCREVEU	ASSISTIU
NÓS	TRABALHAMOS	ESCREVEMOS	ASSISTIMOS
VOCÊS	TRABALHARAM	ESCREVERAM	ASSISTIRAM
ELES/ELAS	TRABALHARAM	ESCREVERAM	ASSISTIRAM
TU	TRABALHASTE	ESCREVESTES	ASSISTISTES
VÓS	TRABALHASTES	ESCREVESTES	ASSISTISTES

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004, p. 20)

Na figura 13 há um exemplo de *texto explicativo* que é acompanhado de tabelas e tem conteúdo voltado à flexão verbal. Outro indicador que utilizamos foi *exercício*, que engloba todas as atividades enumeradas e acompanhadas de enunciado. No Glossário de Linguística Aplicada, *exercício* é entendido como um derivado de atividade que tem o “foco na forma da língua e no vocabulário mediante emprego de regras em transformações, preenchimento de lacunas, imitação de modelos e automatização por repetições” (GLOSSA, 2015). Essa definição nos auxiliou a classificar esse tipo de atividade, como segue no exemplo:

Figura 14- Exemplo de *exercício*

1. Leia as fichas e responda às questões.
(Você é Margarida Nabuco.)

1) Como você se chama?
2) Você é brasileira?
3) De onde você é?
4) Onde você mora?

Fonte: Lima; Iunes (2000, p. 12)

Relacionamos o indicador *vocabulário* com o conjunto de palavras ou expressões novas que aparecem no decorrer das unidades/temas. Esse novo léxico pode receber outro nome, como *psiu!*, mas em dois MD é nomeado da mesma forma que propomos, como podemos observar em:

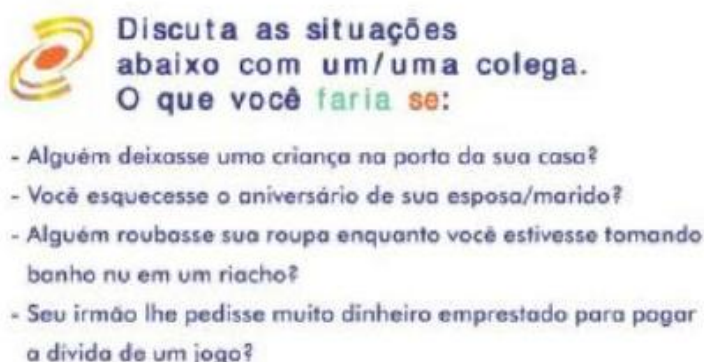
Figura 15- Exemplo de *vocabulário*

Pretônicas	
Abertas	[ɛ, ɔ]
Pelé	
Bebeto	
Eterno	
Peteca	
gostosa	

Fonte: Silva (2002, p. 18)

Entendemos que o indicador *tarefa* se refere à atividade “produzida geralmente aos pares ou em pequenos grupos que parte da colocação de uma situação problemática a ser “resolvida” através da intensa interação entre os participantes na própria língua-alvo” definição encontrada no Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA, 2015). Esse indicador é encontrado em apenas dois dos MD e é acompanhada por ícone ou destacada por algum recurso estético como segue o exemplo:

Figura 16- Exemplo de *tarefa*



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004, p. 84).

Outro ponto que deve ser salientado é que *tarefa* é associada nos MD à interação entre pares ou grupos, com ícones de produção oral e com verbos que remetem à comunicação. Esse tipo de atividade não foi encontrado nos MD *Falar...Ler...Escrever...* e *Fonética para Estrangeiros*.

A última etapa da análise de dados Bardin (2011) define como tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Os dados selecionados foram alocados em tabelas e, posteriormente, foi realizada a inferência. Bardin (2011, p. 42) afirma que a inferência “leva apenas em consideração a produção, deixando de lado as possibilidades de inferência sobre a recepção da mensagem”. Consideramos, nesse processo apenas as informações dispostas nos MD, ignorando possíveis intervenções realizadas pelo professor no momento de aplicação das atividades.

Juntamente com a inferência, a interpretação dos dados foi realizada a partir das relações estabelecidas com o arcabouço teórico desta dissertação guiada pelas perguntas de pesquisa e pelos objetivos de interesse. Cabe salientar que para a interpretação optamos por utilizar ferramentas gráfico-numéricas para ilustrar de forma clara e sucinta os resultados.

Vale ressaltar que, na bibliografia, não encontramos um direcionamento para analisar a abordagem da prosódia e dos atos de fala em materiais didáticos de língua estrangeira. Por essa razão, o bloco V- Oralidade da ficha de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), foi utilizado como modelo motivador e parâmetro para a confecção da análise que propomos. Isso porque, as perguntas da ficha são insuficientes para abranger a pesquisa que propomos a fazer.

Quadro 3- Ficha de avaliação para Línguas Estrangeiras-PNLD

BLOCO V - NO QUE SE REFERE À ORALIDADE, A COLEÇÃO:

17. Contém, em materiais gravados, produções características da oralidade?
 18. Propõe atividades de compreensão:
 - intensiva (sons, palavras, sentenças)?
 - extensiva (compreensão global)?
 - seletiva (compreensão pontual)?
 19. Permite o acesso a diferentes pronúncias e prosódias?
 20. Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
 21. Contém atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio?
-

Fonte: Brasil (2015, p. 17-18).

Inspiramos-nos nas perguntas 17 e 19 da ficha para atenderem a dois objetivos específicos deste estudo. A questão 17 foi um modelo para elaborar as duas primeiras perguntas de pesquisa: a) O MD trata de oralidade ou de oralização? e b) Qual o espaço ocupado pela oralidade no MD?. Enquanto a questão 19 nos inspirou na formulação da terceira pergunta: c) A prosódia do PB é abordada sistematicamente? De que forma? Julgamos que tais adaptações foram necessárias para que pudéssemos realizar o estudo que propomos.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise dos materiais de PLE selecionados. O intuito foi observar o espaço ocupado pela oralidade, como também da prosódia e, mais especificamente, dos atos diretivos de ordem e de pedido nas atividades desses materiais. A tabela 9 a seguir apresenta o *corpus* analisado, conforme indicado no capítulo 3:

Tabela 9 - *Corpus* de pesquisa

Ano de publicação	Título	Autores	Material base	Material de apoio
2004	Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	Maria Harum de Ponce; Silvia Andrade Burim; Susanna Florissi	Livro do aluno	Manual do professor e material em áudio
2015	Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros-intermediário	Cibele Nascente Barbosa; Isaure Schrägle	Livro do aluno	Manual do professor e material em áudio
2000	Falar...Ler...Escrever... Português: Um curso para estrangeiros	Emma Erbelein O. F. Lima; Samira A. Iunes	Livro de exercícios	-
Não publicado	Fonética para estrangeiros	Thaís Cristóforo Silva	Livro único.	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Argumentamos anteriormente que o ensino da oralidade, e consequentemente da prosódia, é fundamental para que o aprendiz possa se comunicar na língua estrangeira, uma vez que, como já abordamos, a prosódia exerce um papel relevante no evento comunicativo (SEARLE, 1981; CRUZ-FERREIRA, 2003; BODOLAY, 2009). A função modal da entonação apresentada por Fónagy (2003), por exemplo, auxilia o locutor/alocutário a distinguir um enunciado assertivo de uma questão. Essa função também contribui para o falante/ouvinte estrangeiro a diferenciar um enunciado de ordem e de pedido.

Nesta pesquisa, na análise do livro do aluno, recorreremos ao manual do professor, quando há, pois o manual traz informações adicionais sobre as atividades e também contém orientações e sugestões para o professor. Tal fato pode interferir na forma com que o professor aplica a atividade.

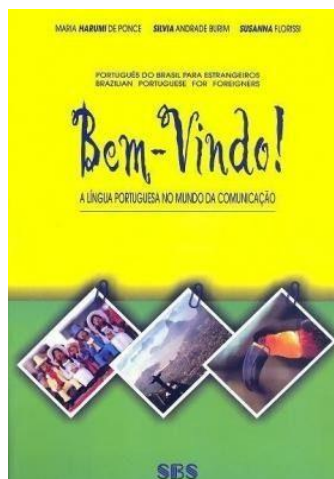
Também devemos levar em consideração que em sala de aula de um curso livre é o professor quem vivencia as condições de aprendizagem dos seus alunos, pois possui certa autonomia para seguir restritamente ou não um material. Portanto, os dados aqui apresentados podem ou não corresponder à realidade de sala de aula do professor de PLE que utiliza algum desses MD.

Três materiais do *corpus* pertencem a coleções de livros que, além do manual do professor, são também compostos por livros de exercícios e material em áudio. Dois MD que analisamos são livros-textos, um livro único e um livro de exercício. Não foi possível analisar as coleções completas, pois o NucLi-UFVJM não possui em seu acervo tais itens, impedindo o professor de utilizá-lo em sala de aula e, portanto, esses materiais não fizeram parte do *corpus* desta pesquisa. Também analisamos os materiais em áudio que encontramos de dois MD: *Bem-Vindo!* e *Brasil Intercultural*.

A exposição dos resultados e das análises foi feita de forma separada para cada MD. Primeiramente, em cada subtópico apresentamos o MD e a coleção da qual faz parte, quando houver, e a estrutura organizacional do material em questão. Feito isso, dispomos os resultados e a análise, baseando-os no referencial teórico.

3.1 Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

O primeiro material analisado foi o *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce; Burim; Florissi, 2004a), livro do aluno, manual do professor e material em áudio. O MD foi escrito por Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi e teve sua primeira publicação em 1999. A versão que analisamos foi a quarta edição publicada em 2004. A coleção é composta ao todo pelo livro do aluno, o do professor, três tipos de caderno de exercício: para alunos de origem asiática; para alunos de origem anglo-saxsã e para alunos de origem latina, caderno de resposta aos exercícios do livro para alunos e transcrição dos áudios, e, por fim, quatro CDs de áudio.

Figura 17– Capa do *Bem-Vindo!*

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a).

Na apresentação do MD, as autoras afirmam que esse tem como foco central a comunicação em conjunto com conteúdos ligados à Gramática Normativa. Para isso, o MD traz expressões utilizadas no cotidiano dos brasileiros e outros aspectos ligados ao português falado. O *Bem-Vindo!* é composto por cinco grupos temáticos com quatro capítulos em cada grupo, como podemos visualizar na tabela 10:

Tabela 10- Divisão do *Bem-Vindo!*

GRUPO	TEMA	TEMA DAS UNIDADES
1	Eu e você	1-Prazer em conhecê-lo 2-Meu presente, meu passado (1) 3-Meu presente, meu passado (2) 4-Meu futuro
2	O Brasil e sua língua	1-Minhas expectativas 2-Meus sonhos e desejos 3-A chegada 4-O país e seu idioma
3	A sociedade e sua organização	1-O lar 2-O bairro 3-A educação 4-A saúde
4	O trabalho e suas características	1-O local de trabalho 2-O mercado de trabalho 3-A cultura brasileira no trabalho 4-Trabalho, trabalho, trabalho...
5	Diversão-Cultura	1-Lazer em casa 2-Saindo de casa 3-Esportes 4-Arte, música

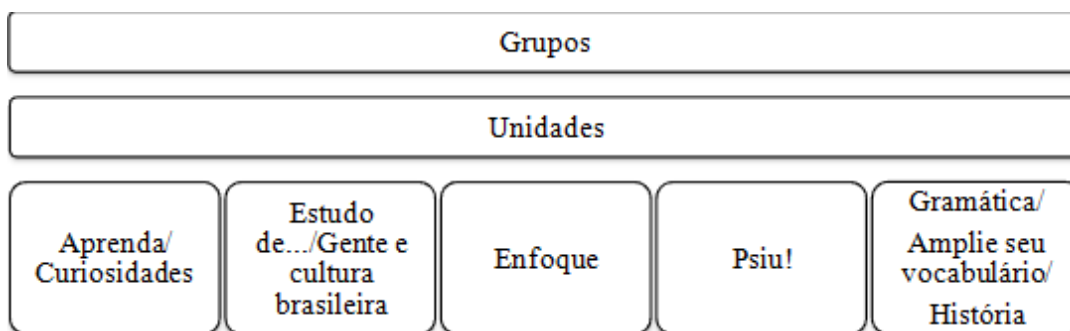
Fonte: Elaborada pela autora.

Os grupos de unidades apresentados na tabela 10 abrangem os temas: a pessoa e seus relacionamentos, o país e sua língua, a sociedade e sua organização, o trabalho e suas características e o lazer. O grupo 1 tem como objetivo gramatical tratar dos tempos verbais: presente, passado e futuro. Nesse grupo, também é oferecido um vasto vocabulário para que o aluno possa falar sobre si e sobre as pessoas com quem convive como membros da família, rotina diária e estado civil.

O foco do grupo 2 é apresentar ao aprendiz os costumes brasileiros, a Língua Portuguesa e os países lusófonos, bem como as expectativas dos estrangeiros antes da chegada ao Brasil. O grupo 3 possui o intuito de mostrar as especificidades do cotidiano brasileiro (moradia, bairro, sistema educacional e de saúde) e abordar timidamente a história do Brasil. O quarto grupo versa sobre o ambiente, vocabulário e o mercado de trabalho. O último grupo explana questões do lazer dos brasileiros como esporte, arte e música, e também apresenta os países onde a Língua Portuguesa é a língua oficial.

Observamos que cada unidade é composta por, em média, dez páginas e possui uma estrutura organizacional que segue a mesma sequência em todas as unidades de todos os grupos, o que ilustramos na tabela 11:

Tabela 11- Estrutura organizacional das unidades do *Bem-Vindo!*



Fonte: Elaborada pela autora.

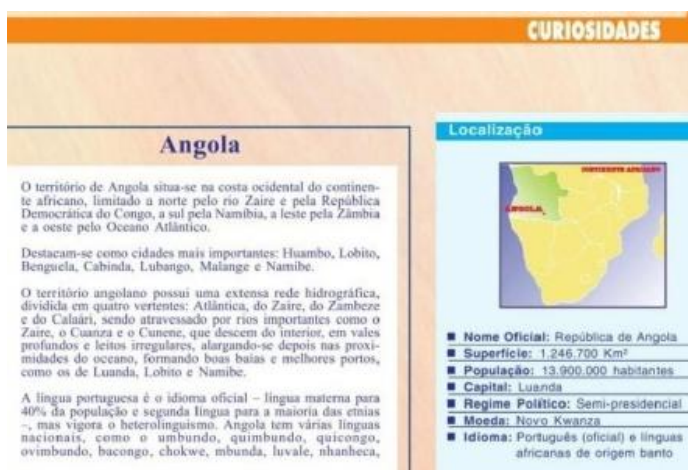
A primeira seção de todas as unidades é composta por *Aprenda* ou *Curiosidades*. Em *Aprenda* são apresentados textos (diálogos ou enunciados) com ou sem áudio sobre a temática relacionada com a unidade, mas independente à gramática apresentada. Na figura 18, temos como exemplo dois gêneros textuais: um diálogo e uma tabela:

Figura18- Seção *Aprenda*

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 41).

O enfoque gramatical da unidade 5 é o tempo verbal futuro, entretanto o vocabulário tratado na seção *Aprenda*, como podemos perceber na figura 18, está relacionado à situação cotidiana de fazer compras. Os textos utilizados juntamente com o vocabulário, como a tabela que lista itens de compras juntamente com o nome do recipiente dos produtos, contribuem para enriquecer o vocabulário e os conhecimentos de comportamento social e cultural do brasileiro.

A partir da unidade 17, a seção *Aprenda* é substituída por *Curiosidades* que traz textos sobre os países lusófonos. Os gêneros textuais são variados, em sua maioria, são mapas, tabelas e textos informativos, como apresentados na figura 19:

Figura 19- Exemplo de atividade da seção *Curiosidades*

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 171).

A seção *Estudo de...* é a segunda das unidades. Nessa seção, são tratados os conteúdos gramaticais assim como na seção *Enfoque*. A figura 20 exemplifica um tipo de atividade contendo textos escritos e áudios a fim de auxiliar na abordagem do tema de acentuação silábica.

Figura 20- Exemplo de atividade da seção *Estudo de*

ESTUDO DE...

ACENTUAÇÃO - PARTE I

RECORDANDO:
SÍLABA TÔNICA é aquela que é pronunciada com maior intensidade.

Identifique as SÍLABAS TÔNICAS no quadrinho ao lado e depois confira suas respostas.

REVISÃO

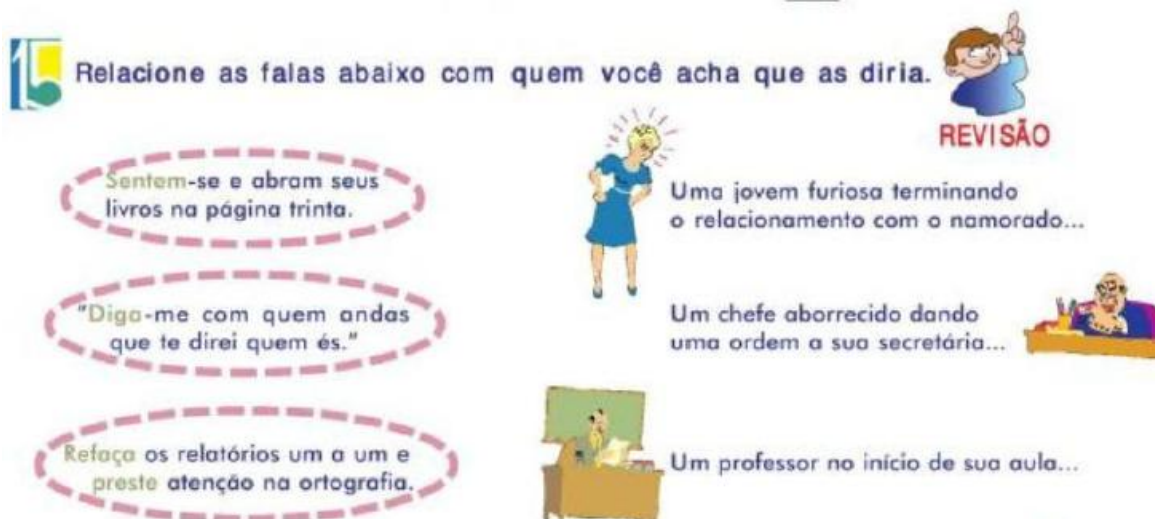
CUIDADO POLÍCIA ESTÃO ATIRANDO

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 42).

Podemos observar na figura 20 o símbolo de uma vitrola, o que representa a presença de áudio naquela atividade. Na seção *Estudo de* esse recurso sonoro é frequente, embora não apareça em todas as unidades.

Logo após essa seção, está presente o agrupamento de exercícios e tarefas de todas as unidades e não são nomeados. Os exercícios estão relacionados ao conteúdo gramatical de forma direta ou indireta, de interpretação textual e de interação. Como exemplos, podemos citar: exercícios de preencher lacuna, pergunta e resposta, relacionar colunas, discussão e escrita textual. Na figura 21, ilustramos um desses exercícios:

Figura 21- Exemplo de exercício do Bem Vindo!



Relacione as falas abaixo com quem você acha que as diria.

REVISÃO

Sentem-se e abram seus livros na página trinta.

"Diga-me com quem andas que te direi quem és."

Refaça os relatórios um a um e preste atenção na ortografia.

Uma jovem furiosa terminando o relacionamento com o namorado...

Um chefe aborrecido dando uma ordem a sua secretária...

Um professor no início de sua aula...

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 98).

No exercício da figura 21, o enunciado solicita ao aluno relacionar as colunas, associando os enunciados da esquerda com o possível interlocutor e contexto da situação comunicativa. Nesse exercício, podemos perceber o uso dos atos de fala a partir de um contexto e os papéis sociais dos envolvidos na comunicação.

A seção *Psiu!* é presente em todas as unidades e é sempre exposta no canto inferior das páginas. Em *Psiu!* podemos encontrar informações e curiosidades culturais sobre variados temas que estão relacionados com a unidade. Como exemplo, trazemos a figura 22:

Figura 22- Exemplo de atividade da seção *Psiu!* do Bem Vindo!



FRASES POPULARES

BATER PAPO
CAIR DO CAVALO
CARA DE PAU
DAR O CANO
ESTAR COM DOR-DE-COTOVELO
FICAR DE CARA AMARRADA
PRA CHUCHU...

psiú!

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 55).

O recurso sonoro, geralmente, não acompanha as atividades dessa seção. Porém, no manual do professor há orientações para que o professor leia em voz alta as palavras ou expressões para que os alunos repitam. O vocabulário presente em *Psiu!* nem sempre está relacionado às atividades da página em que se encontram. O manual do professor sugere que

essa seção pode não ser trabalhada seguindo a sequência do MD, e sem “no momento apropriado” para introduzir um novo vocabulário.

Das unidades um a oito, a seção *Gramática* é a última seção dessas unidades e, como o nome aponta, há apenas a abordagem da gramática do português. Na seção, os tempos verbais e outros conteúdos gramaticais são exibidos por tabelas ou colunas:

Figura 23- Exemplo de atividade da seção *Gramática* do *Bem Vindo!*

Gramática		
IMPERATIVO		
FALAR	CORRER	IMPRIMIR
(você) Fale mais baixo.	Corra!	Imprima 2 cópias.
(você) Falem mais alto.	Não corram!	Não imprimam novamente.
(nós) Façamos dos nossos problemas.	Corramos juntos!	Imprimamos mais uma vez.
DAR	FAZER	PÔR
(você) Dê uma olhadal	Faça como quiser!	Ponha a mesa!
(você) Dêem uma olhadal	Não façam barulho!	Ponham os casacos!
	Façamos tudo outra vez.	

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 70).

As atividades da seção Gramática não são acompanhadas por áudio, como podemos perceber na figura 23. Elas apresentam apenas conteúdos ligados à gramática. Essa seção é substituída por *História* das unidades nove a doze para a abordagem sobre a história do Brasil, utilizando textos retirados de revistas. Em *História*, trata-se da temática da colonização do Brasil até os fatos mais atuais.

Das unidades 13 a 16, a seção *História* é substituída por *Amplie seu vocabulário* a fim de abordar correspondências como contas e cartas bancárias. E, por fim, das unidades 17 a 20 são expostos textos diversos, como na figura 24:

Figura 24- Exemplo de atividade da seção *Amplie seu vocabulário do Bem Vindo!*



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 200).


Na seção *Amplie seu vocabulário*, exemplificada pela figura 24, encontramos diversos textos retirados de jornais e revistas brasileiros que abordam assuntos ligados ao cotidiano brasileiro como festas folclóricas, futebol e cidades turísticas. O manual do professor aponta que os textos possuem a “finalidade de ampliar e enriquecer ainda mais o vocabulário do aluno” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004b, p. 5). Ainda no manual, encontramos sugestões de perguntas motivadoras para debates ou pesquisas sobre o assunto tratado no texto.

3.1.1 Resultados do Bem-Vindo!

No texto de apresentação do MD, encontramos informações que o caracterizam como um material que privilegia o ensino das habilidades orais, com abordagem das regras gramaticais da língua (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004a). O objetivo do livro, segundo Ponce; Burim; Florissi (2004a), é a comunicação. Portanto, as autoras se preocuparam em disponibilizar um vocabulário denso com expressões do português falado, além de informações sobre o cotidiano brasileiro (casa, escola, saúde, emprego e sistema político). Além disso, questões históricas estão presentes em forma de texto.

Após uma análise quantitativa das atividades do livro, constatamos que, ao todo, o *Bem-Vindo!* possui 553 atividades orais e escritas. Há textos com e sem áudio, sendo esses textos de variados gêneros, por exemplo: receita, notícia de jornal, propaganda, música e bilhete, como podemos observar na figura 25:

Figura 25- Exercício 4

 Veja os cartões de visita de Mauro e Paula e o bilhete enviado por Mauro a Paula. Fale sobre eles respondendo as perguntas abaixo.

Eletrônica Brasil S.A.

MAURO CAMPOS DA SILVA
Gerente de Vendas

Praça Boa Esperança, 456
Tel. (57) 578-2840

Financeira Paulista S.A.

PAULA RAMOS DE AZEVEDO
Diretora

Av. José de Anchieta, 76 Tel. (32) 4792-4538

Querida Paula,

Podemos almoçar juntos hoje? Vamos nos encontrar no lugar de sempre, no Restaurante Veneza, às 11h?

Beijos com muito amor,

Mauro

P.S.: Não se esqueça de que amanhã vamos comemorar seu aniversário na minha casa, com um bolo e um jantar à luz de velas... Estarei em casa às 19h.

1. Quem é Mauro?
2. Quem é Paula?
3. Qual a relação entre os dois?

4. Qual dos dois tem o cargo mais importante?
5. O que vão fazer amanhã?

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 25).

A figura 25 ilustra o texto para o exercício 4 da mesma página. A habilidade comunicativa necessária para a compreensão desse texto é a leitura ou compreensão escrita. Consideramos a leitura como uma habilidade que privilegia a oralização, pois o aluno apenas repete o que está escrito. Entretanto, no enunciado do exercício é solicitado que o aluno leia e fale sobre o texto, tornando a atividade uma produção oral, ou seja, de oralidade.

Para identificarmos se o MD trata de oralidade ou oralização, precisamos retomar antes os conceitos de oralidade e oralização já discutidos. Consideramos atividades de oralização a partir da definição de Marcuschi (2001) aquelas que desenvolvem a habilidade comunicativa de produção oral, porém não há comunicação e sim reprodução ou repetição de

enunciados. Por sua vez, as atividades de oralidade possuem uma produção oral através da comunicação oral espontânea segundo Marcuschi (2001).

Partindo dessa diferenciação das atividades orais entre oralidade e oralização e da coleta de dados, podemos concluir que o *Bem-Vindo!* possui ao todo 553 atividades divididas entre os quinze grupos de habilidades comunicativas, como observamos na tabela 12. Essas atividades são dispostas nas 20 unidades que compõem o material e também são divididas entre os tipos de atividades descritas anteriormente.

Tabela 12- Habilidades comunicativas *Bem-Vindo!*

Grupo de habilidades	Nº de atividades
PO	10
CO	10
CE	203
PE	79
PO + CO	65
PE + CE	49
PO + CE	5
PE + CO	27
CO + CE	38
PE + PO	2
PO + CO + CE	28
PO + PE + CE	3
PE + CE + CO	10
PO + PE + CO	11
PO + PE + CO + CE	13
TOTAL	553

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando a diferenciação entre oralidade e oralização, feita anteriormente, e o critério do campo semântico que elaboramos na Metodologia, separamos as atividades que envolvem a habilidade de produção oral (PO) na tabela 13 para identificarmos as que proporcionam a oralidade ou a oralização. Com a tabela 13, é possível compararmos o número total de atividades que envolvem a PO com as que foram identificadas a partir dos critérios como de oralidade e de oralização:

Tabela 13- Habilidade de produção oral- *Bem-Vindo!*

Grupos de habilidades	Nº total de atividades PO	Nº de atividades com oralidade	Nº de atividades com oralização
PO	10	9	1
PO + CO	65	62	3
PO + CE	5	5	0
PE + PO	2	1	1
PO + CO + CE	28	26	2
PO + PE + CE	3	3	0
PO + PE + CO	11	8	3
PO + PE + CO + CE	13	13	0
TOTAL	137	127	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos a tabela 13, podemos perceber que 137 atividades continham PO no MD *Bem-Vindo!*. Desse total de atividades, 127 são ligadas à oralidade enquanto as ligadas à oralização se restringem a 10. Podemos afirmar que 97% das atividades que envolvem a PO são de oralidade, ou seja, proporcionam a fala espontânea. Enquanto isso, as atividades de oralização representam apenas 3% do número total.

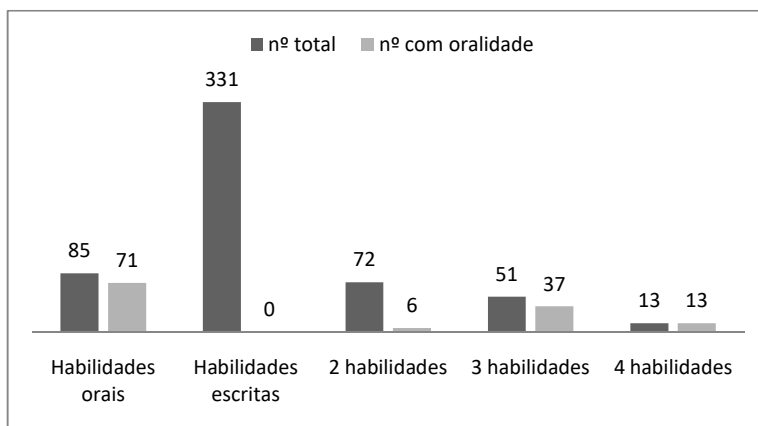
Podemos ainda notar que a oralidade aparece em maior quantidade nas atividades que possuem a outra habilidade oral, a compreensão oral (CO). Do total de atividades com PO, PO + CO possui 47% das ocorrências, PO + CO + CE possui 20%, PO + PE + CO com 8% e PO + PE + CO + CE com 10%. Entre esses grupos o que possui mais ocorrências de oralidade é o PO + CO com 62 vezes. Associamos a constatação pela combinação de modalidades ser a mais simples, segundo Hinkel (2010). A modalidade oral envolve a produção oral PO e a compreensão oral CO e, portanto, “(...) no meio falado, seleções de escuta são usadas como modelos para a fala, interação e habilidades de pronúncia (...)” (HINKEL, 2010, 116)³³.

Através desses números, podemos afirmar que o *Bem-Vindo!* privilegia a oralidade. Isso demonstra que o MD contempla o ensino da língua falada, oferecendo subsídio para que o aprendiz possa desenvolver a competência comunicativa (SCHENEIDER, 2010) através da oralidade. Se o MD trata, em sua maioria, de oralidade nas atividades que envolvem a habilidade de produção oral, o espaço ocupado pela oralidade deve ser comparado com número total de atividades, como apresentamos na tabela 6. Na tabela abaixo separamos

³³ “(...) in the spoken medium, listening selections are used as models for speaking, interaction, or pronunciation skills (...)”.

os grupos de habilidades: *habilidades orais* e *habilidades escritas*, separação por modalidade; e grupos com 2, 3 e 4 *habilidades*. Nesses grupos há integração de habilidades da mesma modalidade com habilidades receptivas (compreensão) e produtivas (produção).

Gráfico 1- Relação de atividades por tipo de grupo



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da comparação do total de atividades por tipo de grupo e das atividades que continham oralidade, podemos perceber que no tipo *habilidades orais* há o maior número de atividades com oralidade 96% das ocorrências. Por sua vez, no tipo *com 2 habilidades* de 72 atividades, aparece a oralidade em apenas 9%.

Se compararmos apenas o número total de atividades de todo o *Bem-Vindo!* (553) com 127 em que ocorre oralidade, veremos que esse número representa 23% do total de atividades do livro. Isso demonstra que quase $\frac{1}{4}$ do material possui atividades com oralidade. A quantidade de atividades com oralidade não se equipara ao número de atividades somente do tipo *habilidade escrita*. Esse grupo é composto por habilidades da mesma modalidade, a escrita, em três combinações diferentes e possui 331 atividades, valor que representa 60% de todas as atividades do MD. É válido frisar que os 17% que restam são atividades com oralização em conjunto com outras habilidades que não apresentam a PO.


Os dados apresentados mostram que o MD valoriza mais as habilidades escritas do que as orais, pois mais da metade do material é dedicado às habilidades escritas. Entretanto, não podemos negar que é expressiva a quantidade de ocorrências de atividades com oralidade. Por isso, podemos afirmar que a oralidade no *Bem-Vindo!* não possui

destaque, embora a quantidade de atividades que envolvem esse aspecto da língua é extremamente significativo.

Nosso intuito não é reforçar ou refutar a afirmativa de que o material é ou não comunicativo, como Ponce; Burim; Florissi (2004a) afirmam. O objetivo é quantificar as atividades de oralidade em PB no MD.

Ao longo do livro do aluno, encontramos dois enunciados de questões que fazem menção à palavra pronúncia, nas unidades 4 e 6. Porém, as atividades são ligadas à pronúncia do segmento e não do suprasegmento, o aspecto linguístico que nos interessa. Em outra atividade, na unidade 17, apresenta-se a variedade de sotaques presentes no território brasileiro, como ilustra a figura 26. Entretanto não são abordadas sistematicamente as diferenças prosódicas de cada região. Não analisamos o material de áudio, pois não possuímos o arquivo de áudio dessa unidade.

Figura 26- Exercício sobre sotaques

 Ouça os diálogos e complete os espaços em branco. Observe os diferentes sotaques regionais.

DO INTERIOR DE SP

A. _____ procurando um _____ pra _____.
Minha _____ uma casa bem grande!

B. Por quê?

A. Tem mais dois _____ chegando.

B. E o _____ quer perto da cidade?

A. É claro, _____! Meu filho vai _____, vai estudar Medicina na faculdade da cidade.

B. _____ dá pra ser um sítiozinho perto da cidade, uns 10 km de carro?

A. _____ dá, não. Quero _____ bem no centro da cidade.

DO RIO

A. Pô, já são cinco _____ e as _____ ainda não chegaram da excursão.

B. Calma, Roberto! _____ elas estejam no trânsito. Tu não acabou de ouvir que a _____ foi interditada e o _____ teve que desviar por um caminho muito _____ longo?

A. É, tu tem razão. Acho melhor a gente _____ mais um pouco _____ de tomar _____ providências.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 168).

Na primeira unidade, dentro da seção *Estudo de* encontramos uma menção indireta à entonação através da identificação visual. No material impresso não há presença de enunciado, entretanto no material em áudio o enunciado indica que serão apresentados exemplos de frases. Na figura 27, há a atividade que traz a função modal da entonação:

Figura 27- Atividade de entonação de voz



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 2).

A atividade ilustrada na figura 27 apresenta a diferença de padrão melódico de uma afirmativa (asserção), negativa (negação) e interrogativa (questão total). Para isso, utiliza letras de tamanhos e cores diferentes para enfatizar a tonicidade das palavras no enunciado e dispõe essas palavras de acordo com a curva melódica ascendente/ descendente/nivelado (FÓNAGY, 2003) de cada enunciado, também contando com o auxílio de áudio para ensinar ao aluno a diferenciar a modalidade dos enunciados.

Na atividade da figura 27, a diferença de entonação entre os enunciados é demonstrada através da função modal defendida por Fónagy (2003). O autor afirma que a função modal da entonação é demonstrada a partir de uma observação sistemática do comportamento de movimento ascendente/descendente/nivelado. Assim como demonstra a figura 27, para uma asserção o movimento melódico é descendente, para uma questão total o movimento é ascendente.

A abordagem da prosódia do PB está mais presente nas orientações dadas no manual do professor. As orientações para a atividade da figura 27 no livro do professor (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004b, p. 11-12) é a seguinte:

Não se prenda demasiadamente à estrutura e às explicações gramaticais, mas, ainda assim, mostre claramente a estrutura da frase em português. Enfatize que, no uso oral, a entonação é extremamente importante para dar ideia de negação e, especialmente, de interrogação. Use o áudio preparado para acentuar essa diferença.

Conforme podemos observar, então, o manual (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004b) enfatiza o papel da entonação na oralidade e solicita ao professor que transparesça essa importância aos aprendizes durante a atividade. Entretanto não há explicação do porquê dessa importância. Uma consequência dessa postura do manual é levar ao desinteresse do professor em abordar a entonação durante as aulas, acarretando no emprego da entonação da língua materna do aluno nos enunciados em PB.

A abordagem de atos diretivos de ordem e/ou de pedido, que corresponde à última questão da metodologia, foi encontrada tanto no livro do aluno quanto nas orientações para o professor de formas diferentes. Há, ao todo no MD, duas atividades em que o ensino dos atos ocorre através da escrita, leitura e produção oral.

Encontramos na unidade 28 um exercício que trata apenas do ato diretivo de pedido. No exercício ilustrado na figura 28, a habilidade desenvolvida é apenas a escrita. No enunciado não há contextualização do evento comunicativo e nem dos papéis sociais do locutor e alocutário, apenas o comando para a reescrita.

Figura 28- Atividade escrita de ato de pedido

Transforme os pedidos em orações imperativas:

Você poderia me trazer um copo d'água?

Você não gostaria de sentar-se?

Você se importaria em falar mais baixo?

Eu gostaria muito de que você fizesse estes relatórios para hoje.

Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 66).

Os enunciados da figura 28 ficam restritos à escrita, sem a presença da oralidade em formato de áudio e da contextualização da situação comunicativa. Segundo Bodolay (2009), do ponto de vista morfológico e sintático não é possível distinguir um ato de ordem de um pedido e que, portanto, a partir do enunciado escrito seria impossível determinar que se trata de ato de ordem ou de pedido. A autora aponta que, para diferenciar esses atos de fala, é necessário que o locutor utilize um padrão prosódico em conjunto com o papel social inserido

em um contexto de comunicação. Ou seja, a forma como o exercício guia a formação de um ato diretivo de pedido não auxilia o aprendiz estrangeiro a diferenciar atos de fala em PB.

Podemos afirmar, então, que o exercício da figura 28 dá margem a um equívoco para o aluno. Ao analisarmos as orientações dadas pelo manual (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004b, p. 79) sobre o exercício, é apontado que a diferença entre o ato de ordem e de pedido se refere ao uso das expressões *por favor*, *por gentileza* e *por obséquio*:

Exercício 7: Chame a atenção dos alunos para estes dois aspectos: ordem e pedido. A ordem pode se transformar em pedido se acompanhada de “por favor”; “por gentileza”; “por obséquio”. [...] Aproveite para exercitar estas expressões, fazendo o exercício ao contrário. O professor diz um verbo no Imperativo dando uma ordem e o aluno elabora uma frase exprimindo pedido. Respostas: 1. “Traga-me um copo d’água!”; 2. “Sente-se.”; 3. “Fale mais baixo!”; 4. “Faça estes relatórios para hoje.”; 5. “Dê prioridade às minhas necessidades!”.

O direcionamento oferecido pelo manual reflete a constatação de Marcuschi (2001, p. 31), para quem o uso constante da expressão *por favor* “sobrecarrega a fala de tal modo que ela se torna completamente artificial e a expressão ao invés de polida fica aborrecida”. Marcuschi (2001, p. 34) ainda aponta que os falantes nativos de PB utilizam de outras fórmulas linguísticas que correspondem ao ato de pedido que equivalem a expressões de polidez como, por exemplo, a entonação.

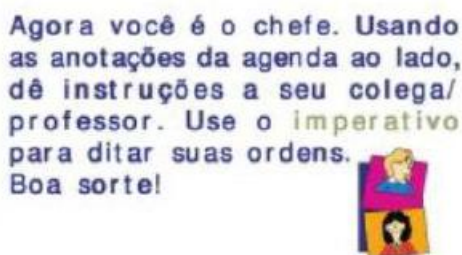
Outro aspecto a ser considerado no manual é a orientação de que o ato diretivo de ordem se transforma em pedido apenas pela adição do *por favor*, *por gentileza* e *por obséquio*. Já mostramos que pela escrita não há como diferenciar esses dois enunciados (BODOLAY, 2009), porém o manual sugere que haja um complemento ao exercício com um momento de prática oral, propondo que o professor exercite oralmente os atos de ordem e de pedido com o aluno. Com a produção oral dos atos de ordem ou de pedido, as expressões presentes no manual não seriam necessárias, já que os elementos prosódicos podem auxiliar o locutor a diferenciar esses atos, como demonstra Moraes (2008).

O exercício da figura 28, mesmo com o suporte do manual do professor, não oferece subsídios suficientes para ensinar o aluno estrangeiro a distinguir os atos de fala diretivos de ordem e de pedido. Seria necessário que, primeiramente, fosse introduzida uma explanação teórica das inúmeras possibilidades de um enunciado se caracterizar como ato de ordem ou de pedido (BODOLAY, 2009; MORAES, 2011), baseando-se, por exemplo, na TAF (SEARLE, 1981) e utilizando textos orais autênticos e brasileiros, como trechos de

novela e propagandas. Após a teorização do conteúdo, a aplicação do exercício de prática oral utilizando os mesmos enunciados do exercício original, acrescidos à contextualização do evento comunicativo, juntamente com a determinação dos papéis sociais dos envolvidos para cada ato de fala.

Diferentemente do que acontece no exercício da figura 28, a figura 29 demonstra parte de um exercício, número quatro da unidade 13, que faz o uso tanto da descrição da situação como os papéis sociais dos componentes da situação comunicativa. No enunciado, solicita-se que o aluno imagine que é o chefe e que dá ordens ao colega/professor, que faz o papel do(a) secretário(a), para que faça anotações do que o chefe diz, usando enunciados no imperativo:

Figura 29- Exercício de produção oral de ato de ordem



Fonte: Ponce; Burim; Florissi (2004a, p. 124)

O enunciado do exercício da figura 29 descreve o contexto e os papéis dos envolvidos no ato comunicativo, além de determinar o ato de fala que deve ser proferido pelo chefe e o modo verbal a ser utilizado. Essas informações são essenciais na comunicação para distinguir um ato de ordem de um pedido e que não estavam presentes no exercício da figura 28.

Observando o comando do enunciado ilustrado na figura 29 (*use*), segundo Searle (1981), o aluno que atuaria como chefe daria ordens ao aluno secretário, equiparando-se a uma das condições preparatórias para que ocorra o ato de fala. A condição expressa no exercício é que o locutor tenha um prestígio social maior do que o alocutário. Portanto, a situação descrita na atividade vai ao encontro da TAF, o que pode contribuir para que o aluno compreenda os enunciados dentro de uma situação comunicativa.

Entretanto, os artifícios linguísticos e extralinguísticos apresentados pela análise do exercício até aqui não mencionam os aspectos ligados ao suprasegmento. As pistas prosódicas atuam nos enunciados de modo que possamos produzir, reconhecer ou identificar

características dos falantes como sexo, origem, idade (NASCIMENTO, 2000; ANTUNES, 2007; BODOLAY, 2009; BARBOSA, 2012) e polidez (BODOLAY, 2009), como também a distinguir se o ato de fala é um ato de ordem ou de pedido através da função modal (FÓNAGY, 2003).

Assim como na análise do exercício da figura 28, recorremos ao manual do professor e não encontramos instruções adicionais ou explicações sobre o conteúdo tratado no exercício. As questões relacionadas à prosódia poderiam se fazer presentes no manual ou até mesmo no MD.

3.2 Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros- intermediário

A Coleção *Brasil Intercultural* é composta por quatro volumes com um livro do aluno, manual do professor e material em áudio, que correspondem aos conteúdos de quatro ciclos de aprendizagem de PLE, com enfoque mais específico para os falantes de língua espanhola: ciclo básico, ciclo intermediário, ciclo avançado e ciclo avançado superior. Dessa forma, cada MD é destinado a dois níveis do curso. Os níveis vão de 1 a 8.

Figura 30- Capa do *Brasil Intercultural*, ciclo intermediário



Fonte: Barbosa e Schrägle (2014).

Além dos quatro volumes, a Coleção também inclui quatro livros de exercícios, um para cada ciclo de aprendizagem, e material em áudio digital. Esses livros apresentam atividades e exercícios complementares. O MD que analisamos foi o Ciclo Intermediário, nível 3 e 4, composto por 8 unidades. As quatro primeiras, 1- Carpe Diem, 2- Tolerância, 3-

Jeitinho Brasileiro e 4- Consciência Coletiva, correspondem ao nível 3 e as últimas quatro unidades, 5- Educação, 6- Cidades, 7- Comportamento e tendências e 8- Herança, o nível 4. Esse exemplar é organizado da seguinte forma:

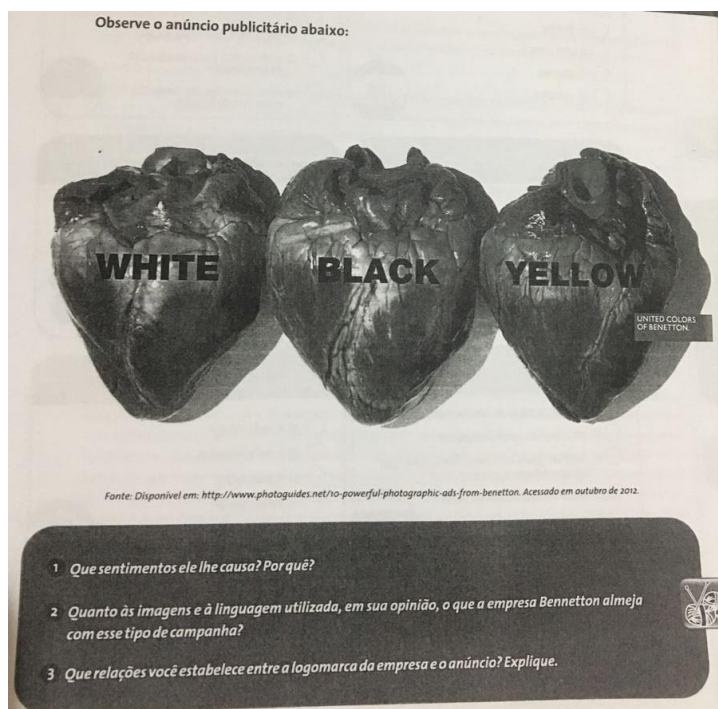
Tabela 14- Estrutura do Brasil Intercultural

Unidade
Atividades

Fonte: Elaborado pela autora.

Os nomes das unidades do MD sugerem um princípio organizador por temas e através desses temas articulam-se o uso de estruturas gramaticais e vocabulário. No *Brasil Intercultural-intermediário* não há uma divisão por grupos de unidades e as seções ou agrupamentos de tipos de atividades são separadas ao longo das unidades por meio de blocos. O primeiro bloco é uma apresentação da unidade com uma atividade de leitura, com textos de diferentes gêneros textuais, e produção oral, como observamos na figura 31:

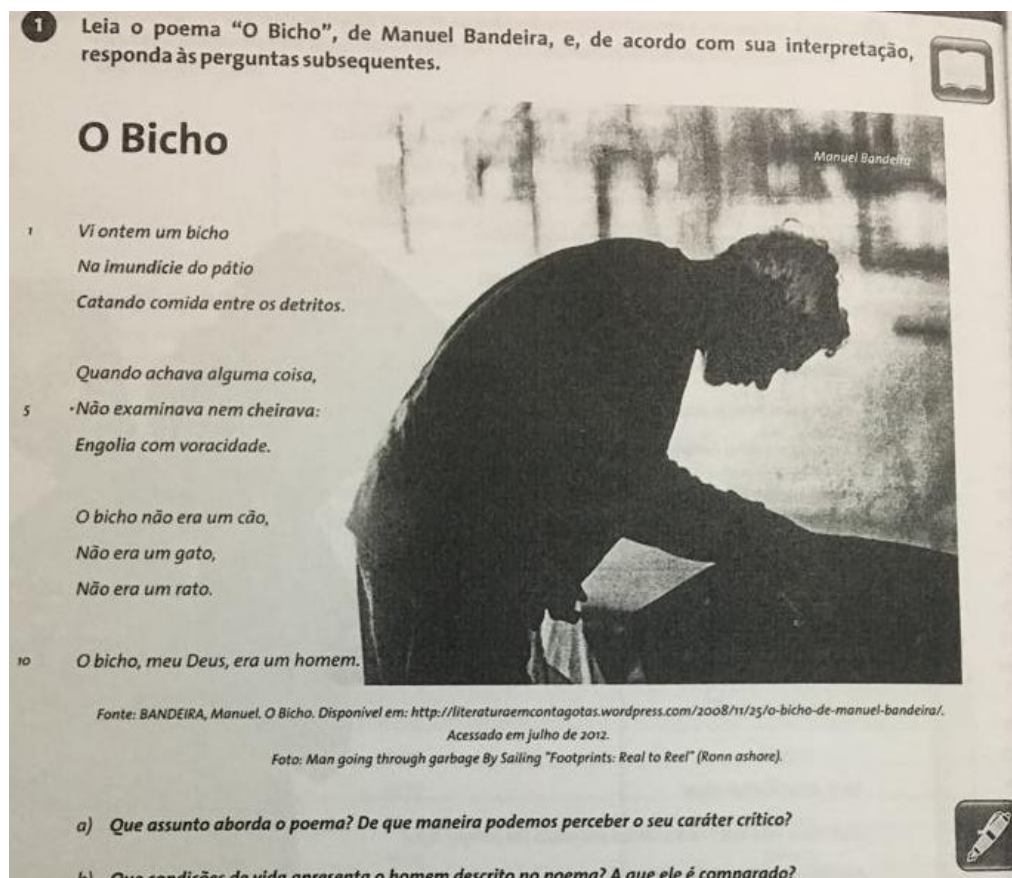
Figura 31- Bloco de apresentação



Fonte: Barbosa e Schrägle (2014, p. 24).

A figura 31 apresenta um exemplo de abertura de unidade com um texto do gênero propaganda seguido de uma *tarefa*, que podemos identificar a partir do ícone tricotando. Esse ícone sugere que há produção oral. Ao decorrer das unidades os blocos 1, 2 e 3, são introduzidos com um *exercício* que pode ser acompanhado ou não de um texto e uma *tarefa*. A figura 32 é um exemplo de um *exercício* com texto, porém sem a presença da *tarefa*.

Figura 32- Exemplo de *exercício* do bloco 1



1 Leia o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, e, de acordo com sua interpretação, responda às perguntas subsequentes.

O Bicho

1 Vĩ ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
5 Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

10 O bicho, meu Deus, era um homem.

Fonte: BANDEIRA, Manuel. O Bicho. Disponível em: <http://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2008/11/25/o-bicho-de-manuel-bandeira/>.
Acessado em julho de 2012.

Foto: Man going through garbage By Sailing “Footprints: Real to Reel” (Ronn ashore).

a) Que assunto aborda o poema? De que maneira podemos perceber o seu caráter crítico?

b) Que condições de vida apresenta o homem descrito no poema? A que ele é comparado?

Fonte: Barbosa e Schrägle (2014, p. 56).

No exemplo de “exercício” da figura 32 há três ícones que auxiliam o aluno e o professor a identificar as ações e habilidades que são desenvolvidas. O primeiro ícone de um livro aberto, o MD denomina como “Lendo o mundo” o que sugere a habilidade de compreensão escrita. O ícone de uma caneta, “Pondo a mão na massa”, está relacionado à produção escrita. No decorrer dos blocos encontramos também textos instrucionais como o exposto a seguir na figura 33:

Figura 33- Exemplo de texto instrucional

O Pronome Oblíquo pode vir antes, no meio e depois do verbo. Há regras para sua colocação que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma padrão. De modo geral, especialmente na linguagem falada no português do Brasil, os pronomes são usados antes do verbo.

Os Pronomes Oblíquos são complementos de verbos:

"O", "A", "OS", "AS" - completam verbos SEM preposição:
 Exemplo: *Vi o menino.* = Vi-o.

"LHE", "LHES" - completam verbos COM preposição:
 Exemplo: *A professora comprou livros para seus alunos.* = A professora comprou-lhes livros.

Os demais podem ser diretos ou indiretos, dependendo do verbo:

Exemplos: *Entreguei o livro para o professor.*
Entreguei-o ao professor. (o = objeto direto)
Entreguei-lhe o livro. (lhe = objeto indireto)

Fonte: Barbosa e Schrägle (2014, p. 10).

Os *textos instrucionais* podem ser encontrados em qualquer um dos blocos das unidades, e em algumas unidades aparecem em dois blocos diferentes. Esse tipo de atividade aborda instruções sobre o uso de conteúdos ligados às regras gramaticais. Nos blocos não há um padrão de tipos de atividades, em todos encontramos *exercícios*, *textos instrucionais*, *tarefas* etc e em diferentes sequências.

O material impresso conta ainda com um material em áudio digital que ao todo possui 43 áudios. Esses áudios apresentam a oralização dos textos escritos, músicas e dois trechos de entrevista.

Além das oito unidades, o *Brasil Intercultural* possui um apêndice, *Gramatical* e um anexo, *Fonética*. Em *Gramatical*, expõem-se tabelas explicativas sobre o funcionamento de advérbios, locuções, verbos no particípio, verbos auxiliares e irregulares, além de um quadro completo de uso da crase. Podemos observar um exemplo dessas tabelas na figura 34:

Figura 34- Exemplo do apêndice *Gramatical*

FUTURO (SE, QUANDO...)						
<i>Eu</i>	DIZER DISSER	TRAZER TROUXER	FAZER FIZER	PODER PUDER	QUERER QUISER	DAR DER
<i>Você, ele, ela</i>	DISSER	TROUXER	FIZER	PUDER	QUISER	DER
<i>Nós</i>	DISSERMOS	TROUXERMOS	FIZERMOS	PUDERMOS	QUISERMOS	DERMOS
<i>Vocês, eles, elas</i>	DISSEREM	TROUXEREM	FIZEREM	PUDEREM	QUISEREM	DEREM

Fonte: Barbosa e Schrägle (2014, p. 144).

Na apresentação do MD, Barbosa e Schägle (2015) afirmam que os professores podem utilizar essa seção para sistematizar e explicar os conteúdos gramaticais, como o ilustrado na figura 34. No anexo *Fonética*, confeccionado por Luiz Roos³⁴, encontramos quadros que se dividem nos sons consonantais, vogais, ditongos nasais e dígrafos. A figura 35 a seguir, apresenta a relação das letras do alfabeto, os símbolos fonéticos do PB e exemplos de palavras:

Figura 35- Apêndice *Fonética*

DÍGRAFOS			
Letras	Dígrafo	Símbolo Fonético	Exemplos
CH	<i>cê-agá</i>	[ʃ]	<i>chave - encher</i>
LH	<i>ele-agá</i>	[λ]	<i>trabalho - velha</i>
NH	<i>ene-agá</i>	[ŋ]	<i>ganhar - dinheiro</i>
RR	<i>dois erres</i>	[x]	<i>corrente - terra</i>
SS	<i>dois esses</i>	[s]	<i>passagem - pessoa</i>
SC	<i>esse-cê</i>	[s]	<i>adolescente - piscina</i>
SÇ	<i>esse cê-cedilha</i>	[s]	<i>nasça - cresça</i>

Fonte: Barbosa e Schrägle (2014, p. 149).

As autoras, já na apresentação, afirmam que é adotada a abordagem pedagógica Interacionista, pois acreditam que a língua é o lugar de interação e mediadora das relações entre o sujeito e os diversos mundos culturais. Também apresentam que são seguidas as premissas da abordagem de ensino Intercultural, caracterizando a perspectiva como forma de

³⁴ Professor brasileiro de Fonética e autor do livro “Guia pratico de Fonetica: dicas e modelos para uma boa pronuncia” juntamente com Silvia Medone. O livro é direcionado a hispanofalantes aprendizes de Português Brasileiro.

promover o ensino de português através das vivências culturais e linguísticas. Tal abordagem nos interessa ao passo que admite que não existe ensino de língua separado da sua cultura (AGAR, 1994 *apud* MENDES, 2010) e, assim, é necessário que em sala de aula esses aspectos sejam tratados de forma que o aluno possa construir seu conhecimento a partir dessas experiências.

3.2.1 Resultados do Brasil Intercultural

Sendo nosso objeto de pesquisa parte integrante da língua falada, interessa-nos saber se o MD trata de oralidade ou de oralização. Após a coleta, os dados foram alocados em uma tabela de modo a se comparar a quantidade total de atividades que continham PO com as ocorrências de oralidade e de oralização. Observando os dados quantitativos coletados do MD *Brasil Intercultural* apresentados pela tabela 15 a seguir, percebemos que de um total de 63 atividades envolvendo a produção oral nas 8 unidades do MD, 60 são atividades que envolvem a oralidade e apenas 3 possuem comandos de oralização.

Tabela 15- Habilidade de produção oral- *Brasil Intercultural*

Grupos de habilidades	Nº total de atividades PO	Nº de atividades com oralidade	Nº de atividades com oralização
PO	5	5	0
PO + CO	6	6	0
PO + CE	32	32	0
PE + PO	2	2	0
PO + CO + CE	5	5	0
PO + PE + CE	5	5	0
PO + PE + CO	7	4	3
PO + PE + CO + CE	1	1	0
TOTAL	63	60	3

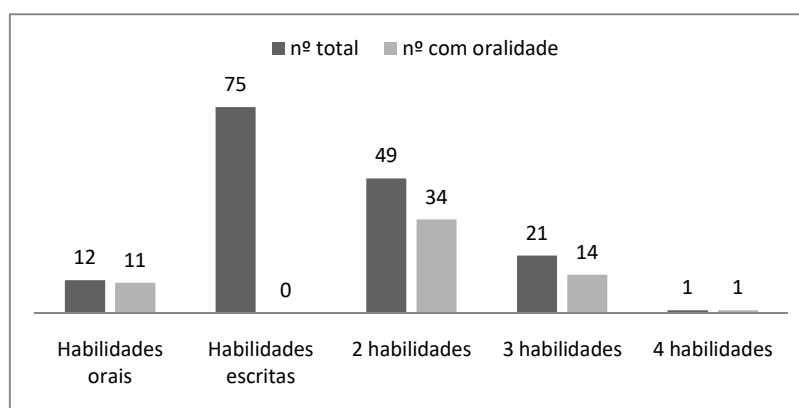
Fonte: Elaborado pela autora

A partir desses dados apresentados na tabela 15, podemos, então, afirmar que no MD há uma maior oferta de atividades que proporcionam a produção oral espontânea (MARCUSCHI, 2001) do que a mecanizada, ou seja oralizada. Isso demonstra que o material cumpre a premissa de desenvolver a comunicação firmada pelo próprio material na sua apresentação quando afirma que “tem como objetivo geral desenvolver as capacidades de comunicação e interação em nível intermediário” (BARBOSA; SCHÄGLE, 2015, s/p). A oralidade é relevante para o ensino de PB ao passo que é através da comunicação que se faz o

uso de aspectos linguísticos exclusivos da língua falada presentes no cotidiano de qualquer falante nativo e que exerce funções essenciais no ato comunicativo como a prosódia.

Sabendo que há mais atividades relacionadas à oralidade do que à oralização, buscamos responder outro questionamento: o espaço ocupado pela oralidade no MD. Para tanto, agrupamos as habilidades de acordo com sua modalidade e conjunto de habilidades no gráfico 2:

Gráfico 2- Relação de atividades por tipo de grupo- *Brasil Intercultural*



Fonte: Elaborada pela autora.

Através da apresentação dos dados podemos perceber que o maior número de atividades com oralidade se concentra no grupo de duas habilidades com 91% ocorrências do total de 49 ocorrências. Desse total são 32 ocorrências do conjunto PO + CE, o que representa 94%. Esse conjunto mistura duas modalidades, a oral e escrita, e ao mesmo tempo agrega uma habilidade receptiva, CE, com uma produtiva, PO. Harmer (2007) aponta que “As habilidades produtivas e receptivas se completam de inúmeras maneiras. O que falamos ou escrevemos é fortemente influenciado pelo que ouvimos e vemos” (HARMER, 2007, p. 266)³⁵ e nesse caso a leitura complementa a fala.

Outro dado que também nos chama atenção é a comparação entre o número total de atividades com oralidade, 60, com o grupo das habilidades escritas 75. Assim como ocorreu no *Bem-Vindo!*, no *Brasil Intercultural* identificamos mais atividades relacionadas

³⁵ Do original: “Receptive and productive skills feed each other in a number of ways. What we say or write is heavily influenced by what we hear and see”.

unicamente à escrita do que à oralidade, visto que aquelas relacionadas à oralidade estão também em conjunto com outras habilidades orais ou escritas. A quantidade de atividades com oralidade se convertida em porcentagem representa 38 % das atividades do material, enquanto apenas o grupo de escrita ocupa 45%.

Esses dados demonstram mais uma vez a preocupação desse material em privilegiar as habilidades escritas, sejam elas aplicadas isoladamente ou em conjunto com outra modalidade de habilidade. Enquanto isso, a oralidade ocupa um espaço de importância que poderia ser mais elevado. Visto que o *Brasil Intercultural* afirma focar nas relações sociais através do “desenvolvimento na produção e recepção de gêneros orais” (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2014³⁶), o material deveria fornecer um número maior de atividades com oralidade, pois essa é parte constituinte do sistema linguístico.

Após a coleta dos dados sobre a oralidade, passamos a observar as atividades que apresentavam alguma das palavras que fazem parte do campo semântico que elaboramos sobre prosódia. Feita a exploração do MD, concluímos que a prosódia não foi abordada em nenhum momento. Há sistematização dos conteúdos ligados à oralidade no aspecto segmental da língua, que é a Fonética como podemos observar na figura 36. Porém, os aspectos suprasegmentais do PB não foram tratados.

Figura 36- Exercício sobre pronúncia *Brasil Intercultural*

ii Você vai ouvir agora três depoimentos sobre a experiência de estudar e morar no exterior. Faça uma descrição do perfil de cada um dos entrevistados, destacando características, motivo pelo qual estudaram em outro país e resalte algumas particularidades que chamaram sua atenção relativas à pronúncia dos depoentes.

Depoimento	Perfil	Motivo pelo qual estudou em outro país	Pronúncia
1)			

Fonte: Barbosa e Schrägle (2015, p. 85)

Tal constatação nos chamou atenção, pois, como já afirmamos, a prosódia faz parte do sistema linguístico (SEARLE, 1981) e através desse recurso o falante é capaz de diferenciar, identificar e produzir enunciados assertivos, por exemplo. Como parte constituinte da língua, a prosódia representa também características culturais (BODOLAY,

³⁶ Citação presente na apresentação do livro.

2009). Seria interessante que um material Intercultural abordasse também a sistematização da prosódia do PB.

A ausência do ensino da prosódia em MD de PBLE já havia sido observada e criticada por Marcuschi (2001). O autor destaca no texto a relevância do ensino desse aspecto linguístico que é parte integrante da oralidade e é por meio da prosódia que se constrói “a coesão rítmica, as modalidades de asserção e negação”, por exemplo (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

O exercício ilustrado na figura 36 é acompanhado de um áudio presente no material digital em que três estudantes (um argentino aprendiz de PB) e dois brasileiros dão depoimentos sobre suas experiências como intercambistas. O enunciado solicita que o aluno preencha uma ficha descrevendo o perfil dos entrevistados e anotando diferenças na pronúncia de cada um. Nesse exercício, analisando o material digital em áudio, a fala dos entrevistados não possui um caráter mecanizado e sim uma fala espontânea, por ser uma entrevista. Dessa forma, o MD poderia utilizar os enunciados dos entrevistados para sistematizar a prosódia do PB como, por exemplo, comparando a prosódia dos enunciados dos dois falantes nativos do PB com a prosódia usada pelo aprendiz estrangeiro hispanofalante.

Também não foi identificado nenhum tratamento dos atos de ordem e pedido ao decorrer do MD. Esse fato pode estar associado ao nível do MD, visto que o conteúdo sobre o tempo verbal imperativo não está presente nesse exemplar. Tal hipótese se pauta no ponto de vista dos estudos tradicionais que reduzem “os atos de fala de ordem e pedido ao modo verbal imperativo” (BODOLAY, 2009, p. 34) e, portanto, relacionam o uso do imperativo com esses atos. Corroborando essa afirmação, Austin (1990) indica que ao modo imperativo estão vinculados os atos de fala como a ordem e o pedido, por exemplo.

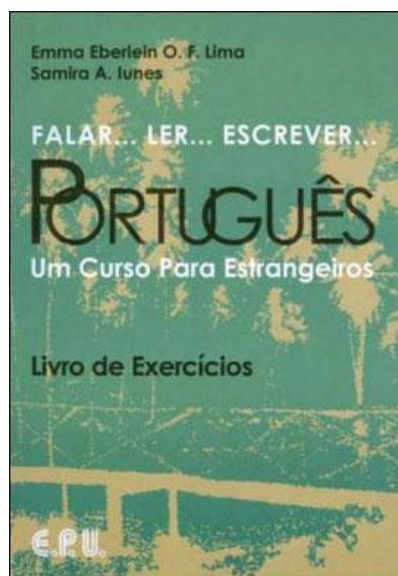
Mesmo o conteúdo do modo verbal imperativo não fazendo parte do nível intermediário, seria importante o MD abordar tanto a prosódia quanto os atos de ordem e pedido. Isso porque o material afirma ter como objetivo desenvolver a comunicação para “preparar o (a) aluno (a) para interagir em português em diferentes situações do cotidiano em diferentes contextos” (BARBOSA; SCHÄGLE, 2015, s/p). Sendo tanto a prosódia quanto os atos de ordem e pedido aspectos ligados à comunicação oral, faz-se necessário seu estudo. De acordo com Bodolay (2009), cada língua possui padrões prosódicos e formas diversas de proferir os enunciados fazendo com que a prosódia e os atos de fala de cada língua sejam únicos.

Ao levarmos em conta também o caráter intercultural do MD, o ensino da prosódia e dos atos de fala adquire ainda mais sentido. Vimos que ensinar uma língua é tratar de sua cultura, visto que a língua é um instrumento vivo que recebe influência da cultura (SANTOS e ALVAREZ, 2010). Também afirmamos anteriormente que esses recursos são parte integrante do sistema linguístico (SEARLE, 1981) do PB. Assim sendo, na prosódia e nos atos de fala estão impressos traços culturais. Esse fato torna tais recursos totalmente exclusivos de uma língua e, segundo Marcuschi (2001) e Cruz-Ferreira (2003), importantes para a comunicação quando se trata de um falante estrangeiro.

3.3 Falar...Ler...Escrever... Português: Um curso para estrangeiros- livro de exercícios

O MD analisado *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros- livro de exercícios (FLE)*³⁷ foi escrito por Emma Eberlien O. F. Lima e Samira A. Iunes e publicado pela primeira vez em 1999. O FLE faz parte da coleção de mesmo nome formado pelo conjunto de livros: livro texto, manual do professor, livro de exercícios e 3 CDs de áudio. O livro de exercícios é composto por 18 unidades e um apêndice.

Figura 37- Capa do FLE



Fonte: Lima e Iunes (2000).

³⁷ O MD analisado compõe a 2ª edição que data de 2000.

Cada unidade é dividida em dois grandes grupos de habilidades comunicativas *Ouvir e Falar* que chamamos de compreensão e produção oral, respectivamente, e *Ler e Escrever*, compreensão e produção escrita. A fim de ilustrar essa estrutura, montamos um esquema na tabela 16:

Tabela 16 – Estrutura organizacional do *FLE- livro de exercícios*

Unidade	
Ouvir e falar	Ler e escrever
<ul style="list-style-type: none"> - Ouça o texto - Gramática - Frases do cotidiano - Automatização dos verbos 	<ul style="list-style-type: none"> - Leia o texto - Gramática - Expressão escrita - Aprendendo palavras novas

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 16, podemos observar que a primeira parte de cada unidade é *Ouvir e falar*. Segundo o prefácio do livro FLE (LIMA; IUNES, 2000), essa parte foi confeccionada com o objetivo de atender às necessidades da compreensão e produção oral. Portanto, é composta por atividades com áudios e que exigem a compreensão oral dos alunos. Os áudios referentes a esse MD não foram analisados pela ausência desse material.

A parte *Ouvir e falar* é composta por 5 seções em todas as unidades e o tipo de atividade predominante é o *exercício* com pouca alternância com o *texto escrito*. Na primeira seção *Ouça o texto*, ocorre a apresentação de um *texto escrito*³⁸ acompanhado de áudio e de exercícios para interpretação do texto. As autoras afirmam na apresentação do MD que os textos foram confeccionados para conter os mesmos elementos presentes no livro texto, o qual não analisamos.

Na seção, aparece apenas uma ilustração relacionada ao texto juntamente com o comando no enunciado para ouvi-lo, já que a transcrição encontra-se sempre ao final da unidade, como podemos observar na figura 38:

³⁸ O texto escrito encontra-se ao final da unidade.

Figura 38- Exemplo da seção *Ouvir e falar*

OUVIR E FALAR

I. Ouça o texto

Santos, uma cidade grande.

(O texto está no final da unidade. Confira depois.)



COMPREENSÃO DO TEXTO

A. Ouça o texto novamente e preencha as lacunas.

- 1) As pessoas que moram em cidade grande
_____ muito o _____ todo.
- 2) Santos é uma cidade grande e _____
um porto muito _____.
- 3) A rua onde Paulo e Maria Clara moram é
_____.
- 4) Ele tem um escritório perto do _____.
- 5) A rua do escritório é muito _____.

Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 15)

A figura 38 também nos traz outro exemplo de atividade que podemos encontrar nessa seção: *exercícios* de diversos tipos (lacunais, questões fechadas e pergunta e resposta). O conteúdo dos exercícios possui relação com o texto e, apesar de não apresentarem nenhum ícone, possuem áudio.

Na seção *Gramática*, diferentemente dos MD anteriores, o conteúdo gramatical não é apresentado através de textos instrucionais ou explicativos. A sistematização dos conteúdos gramaticais ocorre no decorrer dos exercícios, como demonstra o exemplo da figura 39:

Figura 39- Exemplo de exercício da seção Gramática

II. Gramática

A. Ouça as frases. Diga de outra forma.
Use o verbo **ser**, como no modelo.
(vendedor) Ele vende carros. Ele é vendedor.

1) (rico) Ele tem muito dinheiro.

2) (pobre) Ele não tem dinheiro.

3) (jogador) Ele joga futebol.

Fonte: Lima; Iunes (2000, p. 22).

Como ilustra a figura 39, em alguns exercícios na seção *Gramática* há utilização de áudio, enquanto outros não possuem esse recurso. Diferentemente do que ocorre em *Gramática*, em *Frases do cotidiano* todos os exercícios são acompanhados por áudio:

Figura 40- Exemplo de Frases do cotidiano

III. Frases do cotidiano

Ouça as frases e responda, como no modelo.

estar atrasado - estar adiantado -
na hora - daqui a pouco - há ...

O trem chega sempre às dez horas e já são dez e dez.

O trem está atrasado.

1) O trem parte às três e vinte e agora já são três e vinte. Ele já está saindo.

Fonte: Lima; Iunes (2000, p. 36).

Nessa seção, são trabalhadas expressões usadas no cotidiano brasileiro. No prefácio, Lima e Iunes (2000) salientam que tais expressões são inspiradas nos conteúdos abordados no livro-texto.

Em *Automatização dos verbos* os exercícios possuem o intuito de sistematizar os aspectos gramaticais da língua. De acordo com Lima e Iunes (2000), esses exercícios foram

criados para provocar uma resposta rápida e correspondente ao conteúdo estudado, como no exemplo a seguir:

Figura 41- Exemplo de *Automatização de verbos*

IV. Automatização de verbos

Ouçá as frases e responda, como no modelo.

Você vendeu sua casa? Vendi.

1) Ele comprou os livros?

2) Eles desceram as escadas?

3) O motorista bateu o carro?

Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 31)

A segunda parte das unidades *Ler e escrever* tem a função de proporcionar o desenvolvimento das habilidades escritas. Assim como na primeira parte das unidades, *Ler e escrever* possui quatro seções.

A primeira seção *Leia o texto* tem função semelhante a seção *Ouçá o texto*. Os textos em *Leia o texto* são autênticos ou produzidos pelo próprio MD, possuem o objetivo de ampliar o léxico e a compreensão de textos mais complexos. Para aprofundar tais objetivos, ainda há exercícios de interpretação textual referentes ao texto apresentado anteriormente.

Por fim, assim como ocorre em *Falar e ouvir*, a seção Gramática é repetida em *Ler e escrever* e tem as mesmas funcionalidades e princípios da primeira parte das unidades. Em *Expressão escrita*, encontramos exercícios que proporcionam pequenas produções escritas:

Figura 42- Exemplo de *exercício em Expressão escrita*

III. Expressão escrita

Baseado no texto *Não dá para acreditar*, escreva uma pequena história. Agora é o porteiro que conta suas dificuldades.

Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 60)

No exemplo da figura 42 encontramos um estilo de exercício que solicita a escrita de uma pequena narrativa. Nessa seção, há outros estilos como exercícios de pergunta e resposta e de completar uma frase. Lima e Iunes (2000) afirmam que ambas as partes das unidades possuem estímulos para o desenvolvimento do pensamento em português, além de promover os mecanismos gramaticais através de atividades envolvendo situações cotidianas.

Além das 18 unidades, *FLE* possui ao final do livro um apêndice denominado de *Complemento Fonético*. Essa seção contém exercícios de reconhecimento e reprodução oral, com o objetivo de auxiliar o aluno a “aperfeiçoar sua percepção auditiva e sua pronúncia” (LIMA; IUNES, 2000, p. 8).

3.3.1 Resultados do Falar... Ler... Escrever...

Lima e Iunes (2000) expressam na apresentação do MD que o objetivo do material é dispor de atividades orais e escritas a fim de complementar o conteúdo do Livro-texto. Entretanto a partir dos dados coletados podemos extrair informações que contestam a afirmação do *FLE*.

Observando os dados quantitativos coletados do MD *FLE* apresentados pela tabela 16, percebemos que um total de apenas 10 atividades envolvem a produção oral nas 18 unidades mais o apêndice do MD, sendo que desse número, nenhuma atividade envolve a oralidade. Ou seja, todas as atividades de produção oral possuem comandos de oralização.

Tabela 17- Habilidade de produção oral- Falar... Ler... Escrever...

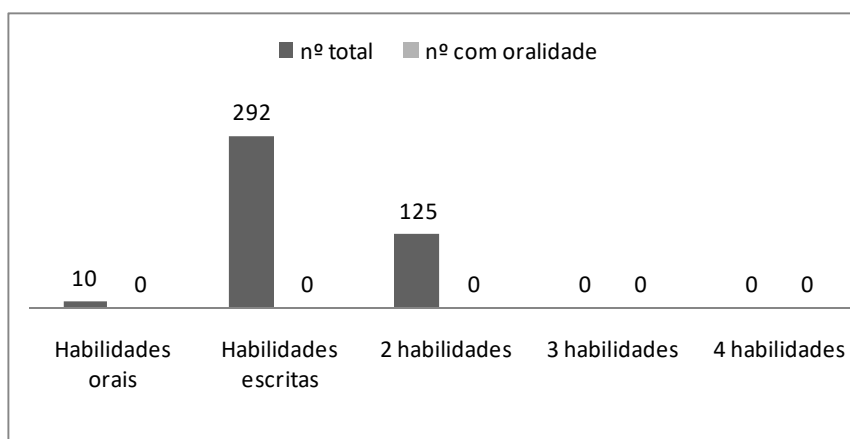
Grupos de habilidades	Nº total de atividades de PO	Nº de atividades com oralidade	Nº de atividades com oralização
PO	0	0	0
PO + CO	10	0	10
PO + CE	0	0	0
PE + PO	0	0	0
PO + CO + CE	0	0	0
PO + PE + CE	0	0	0
PO + PE + CO	0	0	0
PO + PE + CO + CE	0	0	0
TOTAL	10	0	10

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desses dados apresentados na tabela 16, podemos, então, afirmar que no MD as atividades orais proporcionam a oralização. Isso demonstra que o material não cumpre a afirmação do próprio MD de desenvolver a comunicação, mas oferece atividades de produção oral mecanizada. Entendemos que atividades de oralidade criam oportunidades ao aprendiz para fazer uso dos recursos linguísticos da língua falada durante o evento comunicativo. Por outro lado, as atividades de oralização pouco contribuem para a fala espontânea, momento em que o falante tem a oportunidade de exercer funções linguísticas como a prosódia.

A fim de conhecer o espaço ocupado pela oralidade no MD, agrupamos as habilidades de acordo com sua modalidade e conjunto de habilidades no gráfico 3:

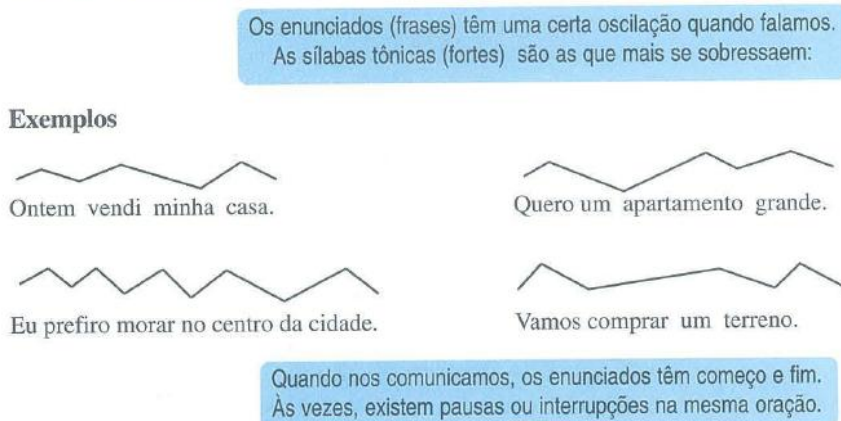
Gráfico 3- Relação de atividades por tipo de grupo- *Falar... Ler... Escrever...*



Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados no gráfico 3, assim como na tabela 16, apontam que o *FLE* não possui atividades de oralidade. Apesar de possuir no nome o verbo *falar*, o MD apenas 2% do MD é composto por atividades orais que em sua totalidade se refere a comandos de oralização. *FLE* constitui-se de atividades que envolvem as habilidades escritas, o que representa 98% do material.

Respondendo à terceira pergunta de pesquisa sobre a sistematização da prosódia do PB, após a coleta dos dados, podemos afirmar que não há nenhuma abordagem da prosódia do PB nas 18 unidades do MD. Entretanto, no apêndice *Complemento Fonético* identificamos um tópico que sistematiza a prosódia do PB e utilizando os movimentos melódicos para diferenciar “orações declarativas, interrogativas e exclamativas”, como observamos na figura 43:

Figura 43- Tópico entonação ou melodia dos enunciados**4. Entonação ou melodia dos enunciados**

Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 148)

O tópico utiliza de textos instrutivos para exemplificar a função modal, conforme Fónagy (2003). Diferentemente do tratamento utilizado na atividade do MD *Bem-Vindo!*, ilustrada na figura 43, a abordagem para dispor e exemplificar a diferença dos enunciados de asserção, questão e declaração foram curvas que se assimilam ao comportamento de movimento melódico ascendente/descendente/nivelado.

As declarações simples são caracterizadas no MD com o movimento final descendente, enquanto há variação para as complexas. As questões totais variam entre movimento final descendente ou ascendente-descendente, enquanto as questões parciais possuem o final descendente. As exclamativas também possuem variação entre final descendente e ascendente descendente. Com o intuito de explicar melhor a melodia desses enunciados em PB, o MD dispõe de apenas um exercício, o qual apresentamos abaixo:

Figura 44- Exercício de entonação do PB**Exercício**

Ouçã as frases e assinale com flechas, para indicar o final ascendente ou descendente.

- 1) O que você vai fazer amanhã de manhã? ()
- 2) Onde você esteve ontem à tarde? ()
- 3) Você gosta de viajar? ()
- 4) A água está gelada? ()
- 5) Eles compraram a fábrica de papel? ()

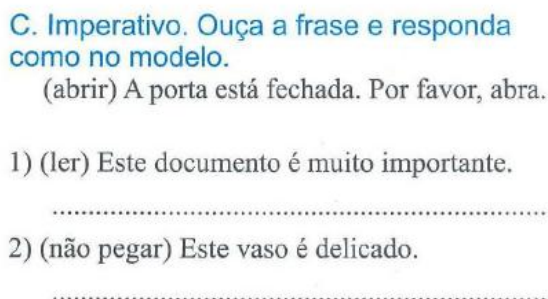
Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 149)

O exercício conta com o recurso sonoro para auxiliar o aprendiz a identificar o final das curvas melódicas de cada enunciado que não analisamos. O apêndice aborda apenas uma pequena parte dos principais atos de fala utilizados pelos falantes de PB. Apesar de não conter um material vasto e completo, esse foi o material que tratou de questões prosódicas com maior relevância.

Respondendo à quarta questão de pesquisa, se o MD aborda os atos de ordem e pedido, podemos afirmar que o *FLE* aborda o assunto. Em todo o MD há apenas dois exercícios que tratam dos atos de ordem e pedido e ambos pertencentes à seção *Gramática*.

O primeiro exercício, figura 45, está inserido na unidade 6 e não faz menção ao ato de pedido no enunciado. Todavia, a instrução do exercício cita a utilização do tempo verbal imperativo. Bodolay (2009) afirma que pelos estudos tradicionais o uso do modo verbal imperativo é associado aos atos de ordem e de pedido para reescrever os enunciados juntamente com a expressão *por favor*. Esses dois fatores foram os indícios que nos auxiliaram a identificar que aquele exercício poderia abordar ato de pedido.

Figura 45- Exercício de ato de pedido



Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 42).

Realizando a leitura do enunciado do exercício, percebemos que há presença de áudio através do comando *ouça*, ou seja, os enunciados que se seguem são oralizados. O áudio se refere às frases enumeradas de 1 a 5 e não tem nenhuma relação com os atos de pedido. Seguindo o enunciado e o modelo, o aluno deve ouvir a oralização da frase, convertê-la em um ato de pedido e utilizar o verbo indicado em cada frase, bem como a expressão indicada.

Esse exercício ilustrado na figura 45 se assemelha ao exercício da figura 28 do MD *Bem-Vindo!*. Ambos abordam o ato de pedido através da escrita e não oferecem nenhum subsídio prosódico ou extralinguístico para diferenciar o ato dos demais.

Assim como na figura 44, os enunciados do exercício da figura 40 não possuem indícios suficientes para diferenciar o ato de ordem e pedido, mesmo quando utilizam a expressão *por favor*. Isso se deve à ausência da fala e, conseqüentemente, dos traços prosódicos que acompanham a produção oral, como também de outros recursos extralinguísticos.

Se o exercício fosse acompanhado do áudio do ato de fala, por exemplo, seria insuficiente para determiná-lo como ato de pedido já que, de acordo com Bodolay (2009), um mesmo perfil melódico pode ser identificado como um ato de pedido ou de ordem dependendo do contexto de produção. A autora afirma que um perfil de pedido se configura como ordem ao levarmos em consideração o *status* de prestígio do seu locutor. Portanto, utilizar apenas essa pista prosódica é insuficiente para identificar um pedido mesmo ele sendo acompanhado pelo *por favor*.

Entendemos que, no PB, para expressar um ato diretivo de pedido independentemente do *por favor*, utilizamos recursos prosódicos dependendo do contexto e do papel social dos envolvidos no ato comunicativo. No nosso entendimento, para que o exercício auxiliasse no ensino da diferenciação dos atos de ordem e pedido para falantes estrangeiros, seria necessário trazer os elementos citados anteriormente e utilizar um recurso audiovisual. Ou seja, ao exemplificar cada enunciado com trechos de filmes, novelas e minisséries, teríamos mais informações contextuais (situação comunicativa e os papéis sociais do locutor e alocutário) somados aos elementos linguísticos. Assim, a identificação do pedido estaria mais próxima a um contexto real de uso.

Seguindo a lógica semelhante ao exercício da figura 45, temos o segundo exercício identificado do MD na figura 46:

Figura 46- Exercício de ordem e pedido.

B. Complete as frases, de várias formas, com idéia de ordem ou pedido, como no modelo.

(trazer) Por favor, traga os documentos que estão no armário.

Por favor, você poderia trazer os documentos que estão no armário?

Será que você poderia trazer os documentos que estão no armário?

1) (servir) _____ o café agora, por favor.

Você _____ o café agora, por favor?

_____ que você _____ o café agora?

Fonte: Lima e Iunes (2000, p. 103).

O exercício da figura 46 traz no enunciado o comando para preencher as lacunas de diferentes formas, a fim de configurar o enunciado como ordem ou como pedido. No modelo, notamos que o aluno pode utilizar tanto o ato diretivo quanto o ato indireto³⁹ para expressar o ato que deseja.

Com a ausência do áudio, o aprendiz não pode contar nem ao menos com os recursos prosódicos que, como já vimos, podem auxiliar a diferenciar os atos de fala. O exercício da figura 46 oferece apenas a expressão *por favor* para diferenciar a ordem do pedido.

Entretanto, já discutimos que do ponto de vista morfológico e sintático não há diferença entre ordem e pedido (BODOLAY, 2009). Como também já indicamos nas análises anteriores, o uso do *por favor* não é suficiente para determinar o sucesso desse ato de fala. As modificações propostas a serem realizadas nesse exercício equivalem às dadas ao exercício da figura 45.

³⁹ Uso de conteúdo proposicional de uma força ilocucionária por outra, nesse caso uma pergunta para fazer um pedido.

3.4 Fonética para estrangeiros

Fonética para estrangeiros é o único material do *corpus* que ainda não foi publicado⁴⁰. Escrito pela Dra. Thaïs Cristófaro Silva (UFMG) em 2002, o MD foi criado para estudantes falantes de língua inglesa do curso de Português para Estrangeiros vinculado à Faculdade de Letras (FALE) da UFMG.

O MD correspondeu ao módulo de pronúncia do curso. O acesso a esse material se deu através da professora Adriana N. Bodolay que, com aval da autora, cedeu uma cópia digital para as aulas de Fonética do NucLi-UFVJM.

Como podemos notar pelo título da obra, subentende-se que a temática sobre a qual versa o MD é a Fonética do PB. Dividido em oito aulas com temáticas diferentes e complementares, o MD utiliza tanto exercícios quanto textos instrucionais e explicativos para abordar questões segmentais do PB. Os temas são: variação da pronúncia (variação dialetal), regras ortográficas, sons semelhantes e diferentes entre o PB e o inglês, e leitura de palavras e sentenças. Não há presença de índices de áudio ou interação, porém a última aula conta como recurso o uso de músicas.

Os *exercícios*, como afirmamos anteriormente, restringem-se ao aspecto sonoro do PB e não apresentam comandos ou instruções nos enunciados. Classificamos essas atividades como *exercício* pela numeração em sequência presente apenas na aula 6.

Na figura 47 o *exercício* se refere à diferença entre as vogais orais [o] e [ɔ] no momento da fonação. Na classificação, essas vogais se assemelham tanto no movimento horizontal, ambas são posteriores, quanto ao arredondamento, ambas são arredondadas. Porém, se diferenciam apenas na altura, enquanto [o] é classificado como média-alta, [ɔ] é caracterizado como média-baixa. *Exercícios* como o da figura 47 auxiliam os estrangeiros a conhecer melhor a vocalização dos sons do PB e assim aperfeiçoar sua pronúncia.

⁴⁰ O material foi transformado em livro que será publicado em 2017.

Figura 47- Exercício de pronúncia

3. Words whose masculine forms have a stressed [o] and the feminine and plural forms have an stressed [ɔ]

gostoso	gostosa	gostosos	tasty
novo	nova	novos	new
avô	avó	avós	grandparents
maravilhoso	maravilhosa	maravilhosos	marvelous
formoso	formosa	formosos	beautiful
grosso	grossa	grosso	thick
morto	morta	mortos	dead

Fonte: Silva (2002, p. 17)

As cinco primeiras aulas se restringem a exposição de conteúdo, a aula 6 é um agrupamento de exercícios, enquanto nas aulas 7 e 8 não encontramos nenhum texto ou atividade, apenas uma apresentação do tema. A ausência de atividades e aulas incompletas pode estar relacionada a não publicação do material, sendo ele um MD em processo de construção.

3.4.1 Resultados do Fonética para Estrangeiros

Entre os aspectos ligados à oralidade, a Fonética é a “ciência que estuda as características do som humano, especialmente quando usados na fala” (CRYSTAL, 2008, p. 114). O objeto de estudo da Fonética são os segmentos correspondentes aos sons e que são representados pelo alfabeto fonético. No contexto de ensino de línguas, o estudo da Fonética pode auxiliar na construção da consciência dos sons produzidos na LE e comparar as diferenças entre a LM e a LE. Esse é o foco principal do MD *Fonética para estrangeiros*.

Após a coleta dos dados quantitativos do MD *Fonética para estrangeiros*, podemos observar que o material não possui atividades orais, como observamos na tabela 17:

Tabela 18- Habilidade de produção oral- *Fonética para Estrangeiros*

Grupos de habilidades	Nº total de atividades de PO	Nº de atividades com oralidade	Nº de atividades com oralização
PO	0	0	0
PO + CO	0	0	0
PO + CE	0	0	0
PE + PO	0	0	0
PO + CO + CE	0	0	0
PO + PE + CE	0	0	0
PO + PE + CO	0	0	0
PO + PE + CO + CE	0	0	0
TOTAL	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Acreditamos que esse resultado está associado à ausência de enunciados nas atividades do MD, o que nos permitiu inferir que as atividades presentes seriam de repetição, já que na aula 6 há *exercícios*, exemplificado na figura 47, de pronúncia das vogais [o] e [ɔ] acompanhados de listas de palavras. Sendo assim, no MD não há presença de oralidade, e sim de oralização.

Ao buscarmos responder à terceira pergunta de pesquisa a partir da coleta de dados, podemos afirmar que nesse MD não há sistematização da prosódia do PB em todo o material. Por ser específico na abordagem dos aspectos segmentais da língua, entendemos que durante a produção do MD não houve preocupação em tratar as questões do suprasegmento.

Da mesma forma como ocorreu com a prosódia, não encontramos nenhuma menção aos atos de ordem e pedido. Entendemos que isso pode ser atribuído ao objetivo principal do material que se restringe ao tratamento dos elementos segmentais do PB. Todavia, consideramos interessante a inclusão do ensino tanto da prosódia quando dos atos pelo fato de pertencerem ao campo da língua falada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das perguntas que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, conseguimos compreender que a prosódia é um recurso linguístico que contribui para a construção de sentido dos enunciados pelo alocutário no momento da fala e, além disso, é particular de cada língua. No processo de ensino-aprendizagem do aprendiz estrangeiro de PB, a prosódia pode minimizar possíveis ruídos na comunicação com falantes nativos, pois auxilia o locutor estrangeiro a diferenciar, por exemplo, um ato de ordem de um ato de pedido.

Entretanto, no decorrer desta dissertação, podemos observar que somente a prosódia não é capaz de determinar essa diferenciação (BODOLAY, 2009). Portanto, seria preciso ensinar ao aprendiz estrangeiro de PB questões extralinguísticas que interagem no processo de produção de sentido dos enunciados: a pragmática da entonação. Esses elementos são exclusivos do momento da fala e acreditamos que devem ser sistematizados nos materiais didáticos de PBLE.

Em virtude de nosso problema de pesquisa ser ligado às questões da fala, nosso foco se deu nas atividades que possuíam a habilidade comunicativa de produção oral dos materiais didáticos de PBLE utilizados nos cursos livres de imersão do NucLi-UFVJM. Ao compararmos os resultados dos quatro materiais, observamos que as atividades de oralidade possuem um menor destaque ao serem comparadas com as atividades que envolvem as habilidades escritas. Como possível justificativa para esse resultado, apontamos a valorização da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral no ensino de línguas.

Os nossos resultados apontam que a escassez de atividades ligadas aos aspectos da oralidade leva a pouca ou até a total ausência de sistematização e de atividades sobre a prosódia do PB. A ausência de ensino do nível suprasegmental do PB pode ocasionar o uso inapropriado da entonação da língua materna do estrangeiro na comunicação em PB. Essa transferência pode resultar em ruídos no ato comunicativo, pois cada língua possui características prosódicas que, por sua vez, está intimamente ligada à cultura do país.

As atividades sobre prosódia, mais especificamente de entonação, estão presentes nos materiais *Bem-Vindo!*, uma atividade, e *Falar... Ler... Escrever...*, duas atividades. A atividade no *Bem-Vindo!* não é acompanhada de enunciado e de sistematização das curvas melódicas, o enunciado é apresentado apenas no material em áudio. No manual do professor não há orientações sobre como deve ser abordado o tema.

No *FLE*, diferentemente do *Bem-Vindo!*, há sistematização do conteúdo, através da exposição das diferentes curvas melódicas, que é seguido de uma atividade de fixação. A abordagem desse material não é acompanhada por áudio, o que torna o ensino inviável, já que a prosódia é restrita à modalidade oral.

Os MD *Brasil Intercultural* e o *Fonética para Estrangeiros* não possuem atividades relacionadas à prosódia. Esse resultado do *Fonética para Estrangeiros* era esperado já que o objetivo do próprio material é ensinar os aspectos ligados ao nível segmental. Entretanto, o resultado dos dados do *Brasil Intercultural* foi inesperado, pelo fato de ser um material que segue os pressupostos da abordagem intercultural. Como tratamos no início deste capítulo, a prosódia é parte integrante do sistema linguístico de uma língua que, por sua vez, está atrelada à cultura. Portanto, esperávamos que o MD apresentasse atividades voltadas para o ensino desse recurso linguístico.

Observamos que o mesmo ocorreu com as atividades de ato de ordem e/ou de pedido. Quando há essas raras atividades que estão presentes apenas nos materiais *Bem-Vindo!* e *Falar... Ler... Escrever...*, a abordagem se dá de forma incompleta, tratando apenas no contexto de comunicação e dos papéis sociais dos envolvidos, omitindo a função da prosódia; ou até mesmo equivocada, quando os enunciados associam o pedido à expressão “por favor” sem fazer menção às possibilidades prosódicas e contextuais que envolvem o ato comunicativo. Esses problemas também foram identificados nos manuais dos professores, o que pode levá-los a reforçar o uso excessivo dessa expressão tornando a fala do aprendiz cansativa e artificial e impedindo-o de se apropriar de outros recursos linguísticos característicos do PB falado.

Assim como os resultados sobre prosódia, os MD *Brasil Intercultural* e *Fonética para Estrangeiros* não apresentaram nenhuma atividade relativa ao ensino da diferença entre os atos de ordem e de pedido. Acreditamos que o *Brasil Intercultural*, ciclo intermediário, não aborda os atos de ordem e pedido devido à ausência do tempo verbal imperativo no material, pois esse conteúdo está presente no ciclo básico.

A partir dos resultados obtidos perguntamo-nos: por que os conteúdos ligados à oralidade não possuem um lugar de destaque nos materiais de PBLE? Sendo a prosódia um recurso linguístico relevante para o processo de comunicação, como um material de PBLE pode auxiliar o ensino da prosódia do PB para aprendizes de PB? E que tipo de material proporcionaria um processo eficaz e satisfatório do ensino-aprendizagem?

No contexto atual de expansão do ensino da Língua Portuguesa, consideramos importante levantar tais questionamentos com a finalidade de provocar reflexão nos autores de materiais didáticos, pesquisadores, coordenadores de cursos e professores de PBLE sobre o ensino da oralidade, da prosódia e dos atos de fala diretivos. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa auxiliem na construção dessa reflexão, tendo em vista que os materiais didáticos são uns dos poucos recursos didáticos disponíveis aos professores de PBLE e que operam muitas vezes como base de orientação curricular nos cursos livres.

Outra questão que observamos é a ausência de uma orientação didática para o ensino do PBLE. No primeiro capítulo, apresentamos o QuaREPE, um documento que reúne sugestões de conteúdos para cursos e programas de ensino do Português Europeu. Essa orientação didática é utilizada no território português e em outros contextos de ensino. A criação de um documento específico para o PBLE teria a função propor linhas de orientação para elaboração de cursos e programas de ensino do PBLE, e também ofereceria subsídio para avaliação dos mesmos. Acreditamos que esse documento irá auxiliar a criação de cursos e a direcionar o professor em sala de aula em conjunto com o material didático.

Como possibilidade de trabalhos futuros, consideramos que seja pertinente a confecção de materiais voltados para o ensino da prosódia do PB para aprendizes estrangeiros do PB, como também para o ensino dos atos de fala. Com base na discussão apresentada nesta dissertação, julgamos relevante o desenvolvimento de mais pesquisas que objetivam identificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da oralidade do PB em cursos de PBLE tanto na UFVJM quanto em outros contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: William Morrow and Company, 1994 *apud* MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 53-78, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. **O Português como língua não-materna**: Concepções e contexto de ensino. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.
- _____. **Fundamentos de abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.
- _____. **O Planejamento de um Curso de Língua**: A harmonia do material-insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação. Sem publicação. Sd. Disponível em <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>> Acesso em fev. 2017.
- ANDRADE, P. Atos de fala e cultura no livro didático de português como língua estrangeira. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 42, p. 798-809, 2013.
- _____. **Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
- ANTUNES, L. B. **O papel da prosódia na expressão**. 306f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- ARAÚJO, I. S. **Relato de experiência no ensino de Português como Língua estrangeira na UFVJM: conceitos, métodos e reflexões**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras-Português/Inglês) Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I. **Brasil Intercultural**: Língua e cultura brasileira para estrangeiros- ciclo intermediário. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2015.
- _____. **Brasil Intercultural**: Língua e cultura brasileira para estrangeiros- ciclo intermediário. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2015. CD. Faixa 85-1, 85-2, 85-3.

BARBOSA, P. A. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, 2012.

BARBOSA, P. A.; ALBANO, E. C. Brazilian Portuguese. **Journal of International Phonetic Association**: United Kingdom, 2004. 227-232.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em:
<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=64&Itemid=109> Acesso em janeiro de 2015.

BENVENISTE, É. Categorias de pensamento e categorias de língua. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2006, p. 68-80.

BODOLAY, A. N. **Pragmática da entonação**: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no Português. 300f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

_____. **O papel da prosódia em enunciados de ordens e pedidos**. Revista Vozes dos Vales, Diamantina, v. 6, p. 1-28, 2014. Disponível em:
<<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-papel-da-pros%C3%B3dia-em-enunciados-de-ordens-e-pedidos.pdf>> Acesso em: fev. de 2016

BOSI, A. Colônia, culto e cultura. In: **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 11-63.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015, Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1993.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communication**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Dossiê Prosódia**. 2002 (no prelo)

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, 2004, p. 611-614

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v.1, n. 1. 1980.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17-26.

CORRÊA, L. Português como língua estrangeira no MERCOSUL: o caso da Argentina. SILVA, K. A. e SANTOS, D. T. (orgs.) **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas, SP: Pontes, p. 31-46, 2013.

COURA-SOBRINHO, J. C. *et al.* **Manual do Examinando**. Brasília: MEC. 2015.

CRUZ-FERREIRA, M. Portuguese and English intonation in contrast. **Language in Contrast**. Amsterdam/Philadelphia. 213-232. 2003.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M.; JUDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n.1, 153-184, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/28120/1/S1984-63982003000100010.pdf>. Acesso em: jul. 2017.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUBOIS, J.; *et. al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1997.

FERREIRA, I. A. A Construção da SIPLE: Crônica da primeira gestão e realizações. **Revista SIPLE**: Brasília, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151:8-a-construcao-da-siple-cronica-da-primeira-gestao-e-realizacoes&catid=53:educacao-1&Itemid=91> Acesso em jan. 2017.

FÓNAGY, I. **Des fonctions de l'intonation**: Essai de syntese. In: Flambeau. Tóquio. Université des langues étrangères de Tokyo, p. 1-20, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012

GEBARA, E. S. **Alguns aspectos da intonação no Português**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1976 *apud* BODOLAY, A. N. **Pragmática da entonação**: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no Português. 300f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). **Glossário digital de termos da Área de Aquisição e Ensino de Línguas**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF, 2015. Acesso pela Página do PGLA www.pgla.unb.br ou Portal SALA www.sala.orq.br ou www.glossario.sala.org.br

GODOY, L. **Projeto de criação de um Núcleo de PLE na UFVJM**. Manuscrito. 2017.

GRAVES, K. (org.). **Teachers as Course Developers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GROSSO, M. J.; SOARES, A.; SOUZA, F.; PASCOAL, J. **Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro- Documento orientador**. 2012a. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf>

_____. **Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro- Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para Avaliação**. 2012b. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_tarefas_versao_final_janeiro_2012.pdf>

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007.

HINKEL, E. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: **The Oxford Handbook of Applied Linguistics. United States of America**: Oxford University Press, 2010.

HYMES, D. **On communicative competence**. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26 *apud* OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sintientibus**: Feira de Santana, n.37, p. 61-74, 2007.

IRALA, V. B.; LEFFA, Vilson J. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento**. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 347-370.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEHISTE, I. **Suprasegmentals**. Cambridge: MIT Press, 1970.

LEROY, H. R. A didática integrada sobre o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira. In: DOGLIANI, E. (Org.). **Didática integrada das línguas**. *Revista Viva Voz*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.

Ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor. 147f. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte, 2011.

LEROY, H. R.; COURA-SOBRINHO, J. Interculturalidade e ensino de português língua estrangeira. In: **XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. 5, 2011, Rio de Janeiro. Anais: Rio Janeiro, CiFEFiL, 2011.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... Ler... Escrever... Português:** Um curso para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2000.

LONGORDO, M. N. **Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE**. 128f. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: GÜNTNER, E. *et al.* **Contribuições para a Didactica do Português Língua Estrangeira**. [S. I.]: Frankfurt/M, 2001.

MARQUES, B. S. **Análise de conteúdos gramaticais em livros didáticos de PLE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

MELO, M. C. **Relatório de estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas III**. 2015.

MENDES, K. A. **Português língua estrangeira:** uma análise do livro didático. 69f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 53-78, 2010.

MENDES, R. S. **A entonação no processo de ensino-aprendizagem de PLE:** proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do português do Brasil- Estado de São Paulo. 177f. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

MEYER, R. M. B. Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. Unb, 2002.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo:** Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

- MORAES, J. A. The Pitch Accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. **Proceedings of the IVth Conference on Speech Prosody**. Campinas: RG/CNPq, 389-397, 2008.
- _____. A entoação de atos de fala diretivos no PB. In: **Resumo III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala**. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2011.
- _____. Illocution and Intonation. In: RASO, T. *et. al.* **Proceedings of the VIIth GSCP International Conference: Speech and Corpora**. Firenze: Firenze University Press, 2012.
- MORAES, J. A.; COLAMARCO, M. Você está pedindo ou perguntando? Uma análise entonacional de pedidos e perguntas no português do Brasil. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 113-126, 2007.
- NASCIMENTO, A. F. **Análise prosódica do vocativo na fala de crianças: uma abordagem fonética**. 128f. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.
- NOGUEIRA, M. C. M. **Porque não me deixar falar na língua que eu quiser: educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural**. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 238f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007
- PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 335f. 2006, Tese (Doutorado em Letras)- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006
- PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, December 1994.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PONCE, M. H.; BURRIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.
- _____. **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004. CD. Faixa 1.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- QUEIROZ, H. S. **A contribuição da prosódia e da qualidade de voz na expressão de atitudes do locutor em atos de fala diretivos**. 317f. 2011. Tese (Doutorado em Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- RICHARDS, J. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

RIZZO, J. F. P. **O Papel da entoação do português brasileiro na descrição de atos de fala**. 107f. 1981. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1981.

SANTOS, P.; ALVARES, M. L. O. (orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, P. S. **Ordem ou pedido? Como os brasileiros interpretam atos de fala produzidos por aprendizes de PLE**. 135f. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas)- Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Uma proposta de descrição prosódica dos atos de fala ordem e pedido voltada para o ensino de português como língua estrangeira (PLE). **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010.

SAUSSURE, F.. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004 [1973]. 279 p.

SCHULZ, L. O.; CUSTÓDIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **Pensar Línguas Estrangeiras**. n.1. 2012. Disponível em:
<<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1434/1088>> Acesso em fev. 2017.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**. v.5, n.1. 2010.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**: Um ensino de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

_____. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Fonética para estrangeiros**. Não publicado.

SOARES, L. C. **Relatório de estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas III**. 2015.

SOUTO, M. V. L. *et. al.* Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, n., 2014.

SOUZA, A. P. R.; STEFANELLO, C. A.; SPLIMANN, I. A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. **Revista Roteiro**. v. 35, n. 1., 2010. p. 23-52.

VANDERVEKEN, D. **Meaning and speech acts**: principles of language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

APÊNDICE A- Transcrição dos áudios das atividades

Transcrição do áudio do material didático *Bem-Vindo!*

Unidade 1, página 2. Áudio 1:

“Unidade 1, página 2. Exemplos de frases:

Afirmativa- O menino brasileiro brinca muito.

Negativa- O menino brasileiro não brinca muito.

Interrogativa- O menino brasileiro brinca muito?”

Transcrição do áudio do material didático *Brasil Intercultural*

Unidade 5, página 85.

Áudio 2 (85_1):

“Meu nome é Mikin, eu sou argentino e estudei no Brasil na faculdade Tiradentes, em Sergipe. O que me levou a estudar nessa faculdade foi os amigos que me falavam que era uma das melhores faculdades privadas. Além disso, também tem as portas abertas pros estrangeiros. Por outro lado, também escolhi esse lugar, Sergipe, por que me pareceu um lugar diferente, turístico e muito diversificado no que tem haver com cultura, isso foi uma coisa que me envolveu e me chamou atenção. A minha experiência como estrangeiro no Brasil foi maravilhosa, porque conheci pessoas importantes pra mim, que me ajudaram a atingir os meus objetivos e também conhecer a vivência, o comportamento, *malo* do povo brasileiro, nesse caso o povo nordestino que me senti super super, como em casa. Por outro lado, o que me chamou atenção do povo brasileiro foi a forma de me receber, que me fizeram sentir como em casa. Que uma coisa também estranha que sempre eu achei que por ser argentino ia ter esse problema que sempre ta esse problema ‘ah o argentino e o brasileiro não se dão bem’, então eu achei muito interessante isso e bom também porque gosto muito Brasil e especialmente do povo nordestino.”

Áudio 3 (85_2):

“Meu nome é Fernando, eu sou brasileiro, estudei na UBA em Buenos Aires, eu fiz Psicologia. E eu escolhi a UBA, porque pela qualidade da educação que a Argentina oferece,

a UBA está entre as melhores universidades da América Latina, pelo fato também da Buenos Aires ser uma cidade relativamente tranquila em relação a São Paulo, ou até mesmo Rio de Janeiro. Minha experiência foi muito interessante porque no Brasil nós temos o vestibular, e aqui na Argentina o sistema é muito diferente, nós temos na UBA o CBC que são algumas matérias que a gente faz durante todo o ano. Uma outra característica que eu acho interessante foi o fato de você ter que ser aprovado nas matérias do CBC e o fato da prova ser oral, o que me dificultou um pouco, porque os professores falavam espanhol e eu tive que falar espanhol, tive que aprender durante o decorrer do CBC morando aqui na Argentina. Outro aspecto interessante que eu agregaria é o fato de Buenos Aires ser uma cidade muito pujante, interessante, ter uma vida cultural muito diversificada, que não é o caso da minha cidade Campinas no Brasil.”

Áudio 4 (85_3):

“Meu nome é Alzira Marli, eu sou gaúcha de Porlo Alegre, brasileira. Eu tive a experiência de estudar na Universidade Autônoma de Assunção no Paraguai, porque eu fiz um mestrado, aquele mestrado que é o sanduíche, que é feito somente nas épocas de janeiro e julho. Então eu fiz isso durante dois anos da minha vida e foi uma experiência muito interessante. Eu estudei lá mestrado em Linguística. Eu tive a oportunidade de conhecer pessoas de diversos lugares do Brasil, eu era a única gaúcha lá, a maioria que estava era do nordeste. Então, além de conhecer a cultura do Paraguai eu também conheci outros aspectos da cultura brasileira e isso foi muito, muito interessante para mim. Por que eu escolhi estudar em Assunção, Paraguai? Porque eu tinha um namorado paraguaio nesse momento, eu namorei com ele durante seis anos da minha vida, foi o grande amor da minha vida. E foi uma experiência incrível, porque eu já tinha ido pra lá, já tinha conhecido a cultura paraguaia, mas eu conheci os aspectos sociais, linguísticos na faculdade, ou seja, eu aprendi porque que o paraguaio fala um espanhol, misturado com guarani, coisa que muitas vezes eu não entendia. Eu na faculdade de Letras no Brasil eu estudei o espanhol, mas quando eu cheguei no Paraguai eu vi que era um espanhol totalmente diferente e esse diferencial foi justamente porque, porque era uma mistura com o guarani.”